

SLOVENSKA PEDAGOŠKA REVIIJA

ISSN 0354 - 0421



9 770354 042001 >

Didakta

letnik XXXI | www.didakta.si

215

november,
december 2021
(dvojna številka)



Ne sprašuj ... *mag. Barborič Vesel* | **Intervju:** **Feri Lainšček na Srednji zdravstveni šoli Butina** | **Socialne igre za razvijanje empatije** *Črnivec* | **Redstu yiddish?** *mag. Slana*
Metoda pozitivne spodbude s semaforji v razredni skupnosti *Strgar* | **Učenje na daljavo v obdobju COVIDa-19: doživljanje srednješolcev** *Katič* | **Pravica do vegetarijanskih/veganskih obrokov v OŠ** *mag. Petelin*

Spoštovani učitelji in pedagoški delavci!

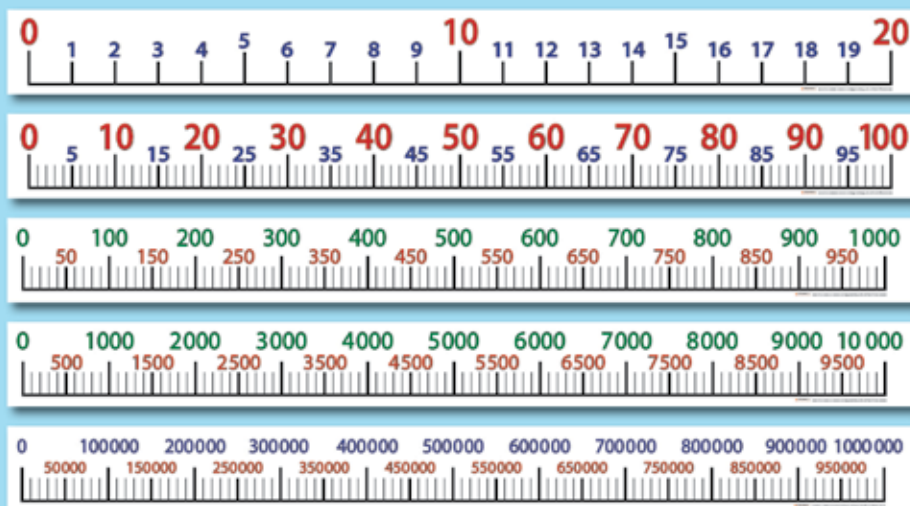
ZA ŠOLSKO LETO 2021/22 SMO PRIPRAVILI DIDAKTIČNE PRIPOMOČKE



RAZREDNI STENSKI STOTIČNI KVADRAT

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

Velikost 100 x 100 cm



Velikost 200 x 20 cm

ŠTEVILSKI TRAKOVI

- številski trak do 20
- številski trak do 100
- številski trak do 1000
- številski trak do 10.000
- številski trak do 1.000.000



KO BOM VELIK, BOM ...

»Mnogi med nami se moramo s čim sprijazniti, [...] potem pa ugotovimo, da je tisto, s čimer smo se sprijaznili, prav tako dobro kot tisto, kar smo sprva želeli početi.«

Alexander McCall Smith,
Oddelek za občutljive zločine



Ko bom velik/a, bom zdravnik, gasilec, policistka, astronaut ... je že zelo zgodaj slišati otroke, ko jih odrasli povprašujemo o tem, kaj bi radi počeli v življenju, ko bodo dovolj stari, da stopijo na svojo poklicno pot. V resnici gre za prvo odločanje o njihovi poklicni usmeritvi, če ta ni bila že kako drugače poprej načrtovana s strani staršev. Toda praviloma prva odločitev, tako otrokova kot morebitna starševa, ne zdrži.

Otrok nato vstopi v šolski sistem, kjer raste dobesedno in duhovno, se približa koncu devetletke, in že je pred ponovnim odločanjem o tem, kaj bo počel v prihodnje. Se bo vpisal na splošno gimnazijo ali se bo poklicno usmeril? Sploh če gre za poklicno usmeritev, mora biti odločitev že precej konkretna ...

Potem sledi srednja šola, kjer se želje in zmožnosti učeče se mladine še bolj izklesajo, puberteta prinese za življenje pomembne odločitve, in tako naposled napoči čas za ponovno odločitev, vsaj za tiste, ki bodo s šolanjem nadaljevali na višjih šolah in fakultetah.

Odločitev je v resnici veliko, na koncu pa zadnje prineseta čas in trenutek, ko mladostnik vstopi na borzo dela. In čeprav je tudi tu še neka mera odločitve prisotna, na koncu marsikdo konča drugje, kot je nameraval. In se mora s tem sprijazniti, kot sklene Ulf Varg v McCall Smithovi detektivki. Še pomembneje kot to pa je, da se ne le sprijaznimo, temveč, da »je tisto, s čimer smo se sprijaznili, prav tako dobro kot tisto, kar smo sprva želeli početi.«

In mislim, da je to eno izmed bistev poklicnega izobraževanja, vzgoja drže, in sicer, da ni toliko pomembno, za kakšen poklic otroke pripravljamo, temveč da jih izobražujemo in vzgajamo za življenje in za to, da bodo znali prepoznati in najti svoje mesto v svetu, ki jih bo izpolnjevalo in obenem osmišljalo. Če nam to uspe, je poklicno usmerjanje več kot uspelo.

urednik revije *Didakta*,
dr. Martin Uranič

M. L.

KOLUMNNA

Ne sprašuj ...

mag. Darja Barborič Vesel

4

INTERVJU

»Tam, kjer večina vidi vse slabo, vidim tudi kaj dobrega.« Feri Lainšček na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana

Lidija Butina

6

ŠOLSKA PRAKSA

Gozdne živali: naravoslovje v vrtcu

Nataša Petrič

11

Večstano poučevanje in učenje otrok o zeliščih

Kaja Kous

14

Socialne igre za razvijanje empatije

Tanja Črnivec

18

Ko proslavi prisluhnejo tako prvošolci

kot devetošolci

Barbara Levstek

21

Redstu yiddish? (Govoriš jidiš?)

mag. Sonja Slana

26

MED TEORIJU IN PRAKSO

Aktivirajmo predšolske otroke, da bomo razvijali njihov um

dr. Teja Lorgier

29

Delo z otroki s posebnimi potrebami v času epidemije: vidik sodelovanja z izvajalkami dodatne strokovne pomoči

Simona Živec

32

Izzivi in preizkušnje pedagoških delavcev pri delu z učenci s selektivnim mutizmom

Katarina Filipič

36

Metoda pozitivne spodbude s semaforji v razredni skupnosti ob neželenem vedenju

Mojca Strgar

41

ŠOLSKA TEORIJA

Mnenje učencev zadnje triade glede pouka matematike

Ana Ketiš

45

Odnos učencev do sošolcev s prilagoditvami v osnovni šoli

Pika Drobnič in Luna Steiner

53

Učenje na daljavo v obdobju COVIDa-19: doživljanje srednješolcev v Osrednji Sloveniji

Sandra Katič

60

ŠOLSTVO IN PRAVO

Pravica do vegetarijanskih/veganskih obrokov v osnovni šoli

mag. Domen Petelin

72

Ne sprašuj ...



mag. Darja Barborič Vesel



Darja Barborič Vesel je magistrirana socialna pedagoginja, zaposlena na osnovni šoli kot učiteljica dodatne strokovne pomoči in svetovalna delavka. Zadnja leta sodeluje pri izvajanju študijskega programa Pedagoške fakultete. Občasno svetuje staršem ob vzgojnih zagatah ter predava skupinam staršev, vzgojiteljic in učiteljev. Posebej jo zanimajo teme avtentičnosti, asertivnosti in avtoritete, kompleksnosti človeka in preprostosti rešitev. Če se ji zdi kaj še posebej zanimivo, napiše članek, zadnje čase tudi zgodbe. Življenje si deli s soprogom, tremi hčerami in nemogočo psičko. Ljubi morje, filmske zgodbe, knjige vseh vrst in svojo kuhinjo.

... kaj lahko tvoja država stori zate, temveč kaj lahko ti storiš za svojo državo.

Avtorja zapisanega citata je poznal le en sedmošolec pri pouku etike. John F. Kennedy. Nekdanji predsednik Združenih držav Amerike, za katerega pa je slišalo kar nekaj učencev. Vprašanje sem združila z učno snovjo o državi, domovini. Kljub mojim dvomom, kako bo šlo, so sedmošolci obeh razredov sodelovali radovedno, celo ognjevito. Za snov smo porabili kar dve uri, v prvi smo se pogovarjali, v drugi so delali miselne vzorce. Ko sem za začetek ure predvajala Zdravljico, so vsi vstali, nekateri sicer potem, ko jih je kakšen sošolec nadrl ali lopnil, a na koncu so stali vsi. Nekateri, pogostejše športniki, tudi z desnico na srcu. Ganljivo je bilo videti b razred, s katerim sem imela uro na daljavo, saj so bili v karanteni. Ne prvi v tem šolskem letu. Pa so se, ko so slišali Zdravljico preko računalnika, začeli kobacati s stolov, kavčev, tal ... En za drugim, bolj počasi, a na koncu je cel razred stal pred zasloni. Nisem jim rekla, da morajo, sploh nisem rekla nič. A so, in ko sem izrazila priznanje, sam slišala: »Saj smo mi tudi Slovenci, a ne?«

»Pa saj je lepo tako.«

»Dobra je ta dežela, odrasli grdo govorijo o njej.«

Ja, tudi oni so Slovenci. Pogosto celo bolj z veseljem kot odrasli. V vseh štirih urah nisem slišala ničesar negativističnega, kritizerskega. Slišala pa sem, kako jim je težko to poslušati doma, po televiziji in včasih od kolegov učiteljev v šoli. Zasmehovanje, omalovaževanje. Pa je povedal Nik, da imamo himno z enim najlepših besedil, ki povezuje, združuje, pa še pijemo lahko tako, kot je prav. Več kot polovica učencev je vedela tudi to, kdo je avtor glasbe. So si zapomnili od preteklega leta.

Ko so v naslednji uri zapisovali svoje misli, kaj lahko oni sedaj, danes storijo dobrega za svojo državo, domovino, ni bilo težko. Niti ni bilo odveč. Tudi idej je bilo mnogo.

»Ne smetimo ali pa celo kakšno smet poberemo. Pa koga nahrulimo, če vrže čik na tla.«

»Se vozimo z kolesom in ne sitnarimo staršem, da nas peljejo.«

»Se učimo, če imamo že šolo zastonj. Bomo enkrat koristni.«

»Pomagamo ali pa prisilimo druge, da so ok, da ne bomo vsi izpadli budale.«

»Se gremo cepit, da bo konec korone.«

»Ubogamo učitelje, da ne bodo vsi sitni in šli delat kaj drugega.«

»Se učim slovensko, da bom naredu izpit za državljanstvo, ko se učitelce tolk matrajo z mano.«

»Se ne spravlam drug na drugega, ko nas je tako malo.«

Res, mogoče se res ne bi spravljali drug na drugega, ko nas je tako malo. Ni potrebno biti hud mentalni genij, da ugotoviš, da nas je res malo. In da je naša država mlada. Da pa smo si jo dolgo želeli, da so mnogi naši predniki hrepeneli in umirali v upanju, da bomo narod s svojo državo, zastavo, himno, parlamentom.

Prišla sem vsa navdušena in polna energije v zbornico in do kosti začutila mrzel tuš. Naša mlada učiteljica se je ravno razburjala, da ne zmore več. Da v treh tednih ni imela ene proste ure, ne-

prestano nadomešča kolegice v karanteni. Ki so kar naprej doma, ker niso cepljene in učijo na daljavo samo razrede, ki so doma. Cepljeni pa ne gremo v karanteno in nadomeščamo. Teden za tednom. Saj kolegice in kolegi v karanteni, popolnoma zdravi, čepijo doma, imajo plačo in delajo manj. Včasih zelo malo. Kolega se je pridušal, da še ene srede ne bo zdržal. Ne more ne po otroke, ne more jih peljati na treninge in noče več poslušati siren in helikopterjev. Čigava svoboda je sedaj to? V samo petih minutah je bil prepir. Ne prvi in tudi ne zadnji. Pa koliko slabe volje. In smo z vso slabo voljo stekli v razrede na naslednjo učno uro.

Ko sem se peljala domov, sem bila utrujena. Pa ne od pouka, bila sem žalostna kot že dolgo ne. A smo res tako nizko padli? Vemo, da sta glavna vzvoda vzgoje in socializacije izkušnja in zgled. Kaj dajemo našim otrokom in tudi našim učencem? Zgled, kako se ne znamo slišati in dogovoriti? Kako gledamo predvsem nase? Hkrati kričimo o pravicah, ki da jih imamo. Učencem že rečemo, da ni pravic brez dolžnosti. Pa tudi živimo tako?

Kaj pa pravica Andraža, sedmošolca, ki bi se rad cepil, pa mu starši ne pustijo? In njegova sestra Ina, devetošolka, ki se je cepila, starši pa ne vedo? Jim noče povedati, da se ne bodo drli nanjo, saj so ji prepovedali. Je res prav tako? Ko mi je Andraž to povedal, sem šla do nje in jo vprašala, ali res ne bi povedala doma. Nekaj minut me sploh ni pogledala, potem pa le rekla, da trenira atletiko, da drugače ne bi mogla, ker bi bila kar naprej v karanteni, in da se ji zdi tako prav. Da ne bo celo življenje s starši, da komaj čaka, da ne bo več. Ker gledajo samo nase in ji uničujejo življenje, pa še komu zraven. In ne bo povedala, ker jo bosta potem kaznovala. Saj v bistvu razumem. Starše pa tudi. Ni hotela, da ju jaz pokličem. Nekako je le sprejela, da je fer, da vesta in da je športnica in je pogumna. Čez dva dni je poklicala njena mama. Pričakovala sem, da me bo nadrla, pa me ni. Zahvalila se mi je, da sem vzpodbudila njeno hči, da je doma povedala, da se je cepila, in potem tudi Andraž, da hoče isto. Ker trenira hokej. Da so se pogovarjali. Rekla je, da jima je bilo z možem grozno, a sta sprejela. Da njuna resnica mogoče ni za vse. Predvsem pa, da se niso čisto odtujili. Ker je to bolj pomembno od cepljenja. Verjetno res, telo marsikaj prenese, duša ne. Posebej otroška.

Ta družina je nekaj naredila. Ne vem točno kaj, a vsaj nekaj. Verjetno dobrega in ne prepozno. Mogoče je počasi čas, da odrasli v tej naši mali prekrasni deželi, katere predniki so hrepeneli in

delali, naredimo nekaj podobnega. Da mogoče začnemo iskati skupne vrednote, iščemo rešitve, smo pošteni drug z drugim. Ne prelagamo odgovornosti na druge, ko je vrsta samo na nas. Počasi sprejemamo tudi svoje odgovornosti, tako kot znanec, ki je celo leto zatrjeval, da je Janša kriv, da je njegova hči odvisna od telefona in zato popolnoma popustila v šoli, špricala pouk in lagala staršem. Dobro leto sta z ženo potrebovala, da sta ugotovila, da ni bilo krivo šolanje na daljavo, da so bili problemi že prej. Pa jih nista zaznala, se nista ukvarjala s tem. Da se osamljen, nesrečen otrok, ki nima stika s starši, odtuji. Da lahko laže, razvije odvisnosti, izgubi vrednote. Ter da je bilo mogoče v redu, da se je vse zgodilo, kot se je, in se tako ve. Sedaj, ne šele čez nekaj let, ko se ne bi več dalo popraviti. Kot pravi znanec, najtežje je bilo priznati sebi, pa tudi vsem drugim. Da mu Janša še vedno ni prav nič všeč, da pa nima nič z njegovo hčerko. Kot tudi ne s svobodo, zaupanjem, našim poklicem. Ker je kar res, da vsak v svojem malem veselju naredi, kar lahko, in da to ni lahko. Mnogo laže je narediti nič in kričati, da so krivi drugi. Janša, ministrica, vsi kreteni naokoli ali pa kar Bog?

Mogoče je, ko razmišljamo, komu verjeti, zaupati, smiselno premisliti tudi posledice. Biti konsistenten. Kaj pomeni, da zaupam znanosti? Če zaupam samo, kadar govori tisto, s čimer se strinjam? Zaupam zdravnikom samo, ko jih potrebujem? A res spoštujem kolege, če me zanimajo samo, ko kaj hočem jaz? Ogorčeni smo nad egocentričnostjo sodobnih otrok. Pa nismo morda zapadli projekciji? Da našo egocentričnost pripišemo njim? Kolikokrat rečemo, da se otrokom nič ne da. Še misliti ne. Pa je to res? Se mogoče ne da nam? Ker je misliti naporno, uvideti pa še bolj. Da smo na isti ladji in da ne gre v nedogled, da bi veslali samo nekateri. Sprejeti, da smo včasih tudi mi tisti, ki ne veslamo, ampak se samo vozimo. Jonathan Haidt v svoji *Hipotezi o sreči* omenja družbene »zastonkarje«, ki od družbe le jemljejo, participirajo pa ne. Vsaj ne tako, da bi bilo potrebno in koristno tudi za druge. Da ne bomo prej ali slej prišli do tega, da se bomo prešteli in metali ljudi s krova ali pa potonili vsi skupaj. Se je v zgodovini že dogajalo. Nič posebno novega ...

Mogoče bi lahko v zbornicah stopili skupaj, čeprav se ne strinjamo v marsičem. Imamo pa vsaj eno skupno vrednoto. Delati dobro za naše učence. Poklicanost učitelja. Ker učiteljevanje ni samo poklic, je poklicanost s polno odgovornostjo in polno radosti. Bi za začetek sami zase naredili miselni vzorec: Ne sprašuj, kaj lahko ...?

»Tam, kjer večina vidi vse slabo, vidim tudi kaj dobrega«: Feri Lainšček na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana



Lidija Butina, profesorica slovenščine, Srednja zdravstvena šola Ljubljana

Gospod Feri Lainšček je tudi malo naš, tako čisto intimno, ker drugače ob branju njegove poezije in predvsem avtobiografskega romana pač ne more biti. Čeprav kar naprej govori/-jo, kako preprost je, se to zdi samo na trenutke ... Najlažje je verjeti, da je tako odprt in prijazen človek v resnici preprost. A njegovi romani, zgodovinski, magični, kriminalni; njegova poezija s svojo Muro, ljubeznijo, strastjo; pravljice, ki vzgajajo in učijo ne samo v knjižni slovenščini, ampak tudi v prekmurščini, ki je sploh prvi jezik našega spoštovanega gosta, dokazujejo, da je svet Ferija Lainščka še kako zapleten, včasih usoden, včasih usodno skrivnosten in magičen, občasno obremenjen s psihologijo človeka in vseskozi neizrekljivo lep. In tudi zato smo v teh koronskih časih izbrali njegova besedila za branje pri pouku, v bralnem klubu in za tekmovanje, tik preden je dobil Prešernovo nagrado, ne da bi vedeli, da se bo to zgodilo, kot bi njegova magija pri nas zares delovala (morda tudi je). Pouk na daljavo pa je idealna priložnost za sanje. Predvsem tiste lepe sanje o skrivnostnih svetovih. In nam je toplo pri srcu, ker nas branje njegovih knjig utrjuje v veri, da iskrenost, dobrota in ljubezen s ščepcem magije v občasno nelepem svetu ponujajo neizrekljivo lepoto.

Na vprašanje, kaj bi svetovali mlademu Feriju, ste v nekem intervjuju odgovorili: »Naj prehodi znova to pot, brez tega, da bi kaj vedel o starem Feriju. Se mi zdi, da je to pravzaprav edino prav, edino mogoče in smiselno. Ker bi verjetno s to svojo izkušnjo tistega mladega Ferija le zavil v vato in ga prikrajšal za vse, kar ga je pravzaprav naredilo. Na koncu ne bi bilo nič iz njega ...« Kaj je pravzaprav naredilo Ferija iz Dolencev preko Murske Sobote in Ljubljane takšnega, kot je danes? Prešernovega nagrajenca, uspešnega in priljubljenega pisatelja, ki pisanja ne ločuje od vsakdanjega življenja, iskrenega, odprtega in zaljubljenega v Prekmurje in v življenje?

Prav lep pozdrav iz Prekmurja. Zdaj imate priložnost, da pokukate s kamero v moj delovni prostor. To je atelje na vrhu hiše, kjer se lahko odmaknem od vsakdanjega življenja. Tu sem veliko. Če želim odgovoriti na vprašanje, moram verjetno najprej povedati, da na prvo mesto vedno postavljam radovednost. Mislim, da sem ohranil tisto otroško radovednost tudi v teh letih. Na drugem mestu bi dejal, da je to, da se še zmeraj čudim temu svetu, da še zmeraj najdem na tem svetu tudi veliko lepega, vznemirljivega ... Mislim, da sem skoraj povedal po resnici.

Vaša mati, ki jo poznamo iz *Kurjega pastirja*, je bila mila, blaga, polna ljubezni, žena z velikim srcem, a po drugi strani drzna, saj vam je privzgojila pozitiven odnos do vseh ljudi in moč sanjati. Kaj bi še povedali danes o svoji materi, za kaj vse ste ji hvaležni? V *Pastirju* zapišete tudi njene modre



besede: »Če bi morali crkniti vsi, ki jih kdo na tem svetu ne mara, potem že zdavnaj ne bi bilo več ljudi na zemlji.« In še: »Zato mu je še najbolj želela, da bi v življenju znal sanjati. Predano, živo in zaverovano, kakor je lahko nekoč tudi sama sanjala, tiste njene fantazije so bile še zdaj lepota, ki se je je od vsega, kar je doživela, najraje spominjala.«

Ja, moj oče in mama sta bila res neskončno revna v svojem otroštvu. Ne vem, kako bi to pojasnil, vsaj tisti, ki ste brali roman, ste verjetno to začutili, ampak dejansko ju je zaznamovalo to, da sta se zaljubila, čeprav sta oba prihajala iz neskončno revnih družin, in nobeni od teh družin to ni bilo ravno po volji, ker mami so mislili, da bi morala najti koga bogatejšega, da bi ji bilo lažje v življenju, enako so verjetno mislili tudi očetovi, in ta njuna ljubezen nekako ni bila »požegnana« v družini, kar se čudno sliši.

Potem sta se, seveda iz nekega kljubovanja, vseeno poročila. Mama je dobila za doto jedilni pribor, ampak to ne tisti jedilni pribor, ki ga poznamo iz filmov, se pravi, da je imela dve žlici, vilice in nekaj posode, oče pa je dobil za doto posteljo in sta začela življenje kot podnajemnika na vasi; prijatelj mu je dal nek prostor, kjer sta lahko pač živela ...

Zdi se mi, zdaj, ko se vračam k njima skozi pisanje in nadaljevanje romana, da je šlo za neko kljubovanje in da sta pravzaprav ves čas kljubovala usodi in da ju je to gnalo v življenje. Seveda sta začela iz nič, kar si danes težko predstavljamo, in vendarle sta tako zgradila življenje in družino in nekako tudi mene kot nekoga, ki sta me dobila, ko me nista več pričakovala. Jaz sem se namreč rodil osemnajst let po sestrinem rojstvu. Oče in mama bi mi bila lahko dedek in babica, ko sem se rodil. Naučila sta me kljubovati brezupju, ker mislim, da sta onadva vse, kar sta v življenju storila, storila ravno s tem, da sta kljubovala brezupu. Meni se zdi, da mi je to v življenju največ pomagalo. Jaz sem človek, ki nikoli ni izgubil upanja v življenju, čeprav se je tudi moje življenje potem začelo iz nič, pravzaprav, in to se mi zdi bistveno, da znaš kljubovati brezupu. Takrat ko se zdi, da ni nobene možnosti, je še zmeraj ena možnost. To mi je življenje potem potrdilo.

Je to kljubovanje s sočutjem potem tudi razlog za odnos z romsko skupnostjo?

To je spet ena dolga zgodba. Mislim, da se nam v zgodnjem otroštvu, tja do šestega leta, zgodi vse tisto, kar potem celo življenje barva naš pogled na svet. V tem zgodnjem otroštvu dobimo neka nevidna očala, skozi katera potem gledamo ta svet. Od teh očal je odvisno, ali je kozarec, ko ga vidimo, do polovice napolnjen, ali bomo rekli, da je pol poln ali pol prazen, ali smo optimisti ali pesimisti.

In ti Cigani oz. Romi so se meni »zgodili« tudi v tem zgodnjem otroštvu, ker je bil zaselek ob naši vasi, moja mama pa je bila prijateljica z Rominjami iz tega naselja. Vem, da je zelo rada hodila k njim plesat, ker so tudi Romi znali kljubovati brezupu, če si dijaki lahko predstavljajo Rome pred šestdesetimi leti, v gozdu, v bivakih, deloma v hišah, ki živijo eno veselo in sproščeno življenje. To so prvi Romi, prvi Cigani, ki so se ustavili; še so potovali naokoli, zato ker so bili nekateri piskrovezi, krpali so lonce, če je bil lonec pregorel, so ga oni znali zakrpati, bili pa so tudi glasbeniki, a vseskozi še napol nomadi. Vsekakor so bili drugačni od okolja, v katerem so se ustavili. Vas jih je sprejelala tako, kot približno danes sprejema vas Rome, ni se veliko spremenilo. Ampak moja mama jim je zmeraj, ko so prišli, kaj dala, čeprav smo bili sami revni, in zmeraj je tudi šla v naselje, v katerem je imela prijateljico. Večkrat so imeli romske veselice, igrali so in plesali in jaz sem se večkrat tja hodil igrat. Mati mi je to dovo-

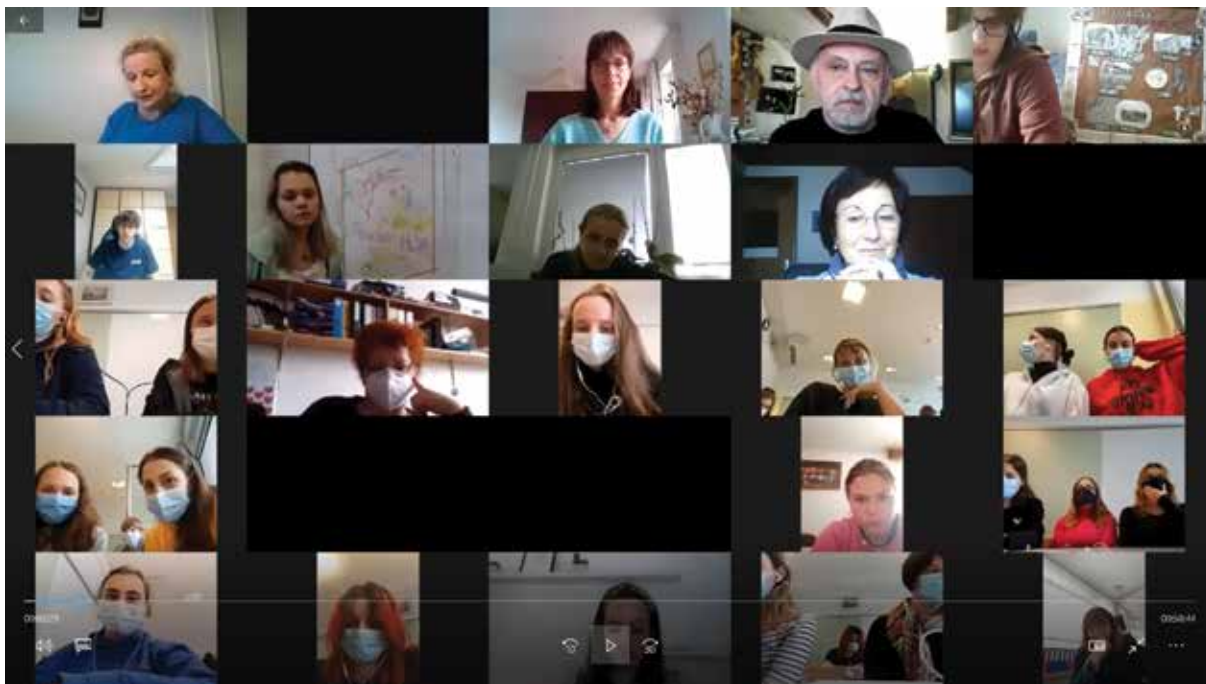
lila in zato sem ji neskončno hvaležen, ker so bili Romi moja prva drugačnost. Jaz se nisem nikoli v življenju bal, da me bodo Cigani odnesli. Kot otrok sem videl, da je drugačnost seveda drugačna, tam je bilo vse drugače, kot je bilo v vasi. Ampak da je lahko drugačnost dobra, da ni nujno, da je slaba, da je lahko tudi veselo in zabavno. Zgodnje otroštvo me je zelo zaznamovalo in pravzaprav so to neke srečne okoliščine.

Omenili ste kljubovanje kot pomemben dejavnik za preživetje v revščini. Ali je kljubovanje tudi razlog za tak pozitiven pogled na svet, za optimizem? Iz vaših besedil veje res velika ljubezen do življenja.

Življenje je sestavljeno iz neštetihih drobcev in očitno sem jaz dobil taka očala v otroštvu.

Dolgo časa se nisem zavedal te neskončne revščine iz otroštva. V nekem idealiziranem spominu sem nosil otroštvo kot nekaj zelo lepega, in ko sem se ob pisanju romana vračal v preteklost, sem nalletel na veliko temnih stvari, tudi takih, ki sem jih potlačil, ki so bile zastrte, ki se jih nisem želel spominjati, ki so živele samo v podzavesti, ampak, zanimivo, če malo preskočim ... ko sem napisal knjigo z naslovom *Ne*, to so pesmi, ki se vse začnejo z ne in ki so namenjene mladim, sem na Facebooku iskal ilustratorja in sem med veliko prijavljenimi našel eno deklico, za katero se je kasneje izkazalo, da je končala likovno akademijo in se je specializirala za ilustracijo. Jaz tega nisem vedel, izbral sem jo zato, ker je res lepo risala slončke. Lotila se je ilustriranja moje knjige in je opremila naslovnico: narisala je bele ovce, spredaj pa črno ovco na rolki. Črni ovci je narisala mavrična, pisana očala. Ko se še nisva poznala osebno, mi je po telefonu prestrašeno rekla: »Veste, ta rožnata očala in ta ovca ... jaz sem si predstavljala, da ste to vi.« Sem ji rekel: »Glej, zelo si zadela. Res sem celo življenje črna ovca in tudi ta rožnata očala sem dobil v otroštvu ...«

Zakaj sem dobil rožnata očala? Verjetno zaradi tega, ker je bilo otroštvo lepo, ker sem bil kot otrok deležen veliko ljubezni. Saj mi oče in mama ničesar drugega nista mogla dati, sta pa mi dala res veliko, veliko, veliko ljubezni. Vem, da je ljubezen najpomembnejša v našem življenju in zaradi teh rožnatih očal še zmeraj gledam na svet kot na nekaj lepega. Meni se zdi možnost, da živimo, da doživljamo kot razumska bitja ta svet, nekaj izrednega. Mislim, da lahko svet doživljam onkraj materialističnega dožemanja, onkraj tega načina, kot smo ga vsi vajeni. Življenje, svet okoli sebe, vse to doživljamo niti krivi niti dolžni v tem času predvsem z materialističnim pogledom. To ne pomeni samo, da nam je pomembno, da imamo denar, da imamo avto in hišo, ampak pri tem razmišljam, da smo nekako otroci racionalizma, da si vse poskuš-



mo razlagati racionalno. Veliko pa je stvari na svetu okoli nas, ki na nas vplivajo, ki to urejajo, ki jih lahko razumemo šele onkraj materialističnega razumevanja. In tu je mogoče spet ena pot v otroštvo, tudi to se je meni namreč začelo razpirati v otroštvu.

Pred šestdesetimi leti je bil vaški svet na eni strani racionalističen in materialističen, a še zmeraj je živelo nekaj vraževerja, nekaj staroverstva, še zmeraj so ljudje verjeli, da so nekatere ženske čarovnice, ampak moja mama je pa tudi verjela, da prihajajo v stik z vilami, z vilinskimi bitji. In to mi je bilo zasejano v otroštvu. Jaz sem se na vzporednih tirnicah s tem ves čas ukvarjal in dojemam svet tudi onkraj materialističnega dojetja. In to vpliva na spoznanje, da imam rožnata očala. Tam, kjer večina vidi vse slabo, vidim tudi kaj dobrega.

Dijaki so navdušeni tudi nad vašo poezijo ...

Lep je ta občutek, da pridejo moje pesmi do vas. Moje pesnjenje je zelo neobičajno. Jaz celo čutim, da je vse skupaj nastajalo zelo spontano. V nekem obdobju sem nehal pisati poezijo in je nisem pisal deset let. In sem se potem vračal z zelo intimno, zelo osebno poezijo, za katero sem mislil, da bo ostala v predalu ali pa samo pri meni. Po naključju je spet nastala pesniška zbirka iz mojih pesmi, ki so bile raztresene naokoli. Zbirka *Ne bodi kot drugi* je nastala na pobudo urednika. Rekel je: »Glej, če najdem to poezijo nalepljeno na okvirje računalnika pa na hladilnike ... nekaj mora biti v tej poeziji!« Tako je šla moja poezija iz moje intimne na to pot, se očitno dotaknila res mnogih, zbirka je ponatisnjena že desetkrat, najbolj pa se me dotakne, ko vidim, da tako neskončno mladi, kot ste, začutite v njej besede, ki se vas dotaknejo. To je za nekoga, ki ustvarja, res lep občutek.

Kaj pa uglasbena poezija? Tudi v prekmurščini ...

Zanimivo je, da ko ljudje, ki niso Prekmurci, govorijo v prekmurščini, se sliši zelo podobno temu, ko naši Romi govorijo v prekmurščini. Imajo druge vokale. Zanimivo je tudi to, da je ta pesem (dijaki so zapeli pesem *Zacumprano srce*) od romske skupine *Del tuha*, kar pomeni romski pozdrav *Bog s tabo*. Ta skupina je res avtentična romska skupina. To niso Neromi, ki pojejo romske pesmi, ampak so Romi, in sem vesel, da so dijaki izbrali to pesem.

Vaša poezija je tudi uglasbena, Del tuha, Langa, Ditka ... sami priljubljeni ustvarjalci. Od kod ta povezanost z glasbo?

Na začetku se je to zgodilo po naključju. Moj prijatelj iz študentskih let iz Nove Gorice se je hotel ukvarjati z glasbo, zato se je nekaj dogovarjal z Otom Pestnerjem. Jaz sem mu začel pisati besedila in potem je Oto Pestner ugotovil, da jaz to obvladam, in se je z njim dogovoril, da če bi mu v zameno naredil besedilo na glasbo, ki jo je imel Oto že narejeno.

Tako je nastala moja prva pesem, ki je bila napisana na glasbo, naslov te pesmi je Mary Ann, ki jo verjetno vsaj nekateri profesorji poznajo, ker je preživela svoj čas. Pesem je še zmeraj živa. Takrat sem z velikim trudom napisal prvo besedilo na že ustvarjeno glasbo. To namreč ni enostavno. Moral bi biti glasbeno izobražen, kar pa nisem. In naključje je hotelo, da sem takrat kot študent delal na Radiu Slovenija, sicer v dnevno informativnem uredništvu, ampak sem ves čas zahajal v tisti znameniti Studio 14, kjer je takrat nastajala večina slovenske glasbe. Glasbeni urednik je bil Dečo Žgur, ime, ki je ustvarilo na področju slovenske popevke veliko skladb, in jaz sem ga nadlegoval,

naj mi pojasni, kako se pravzaprav piše besedilo na glasbo. Večkrat me je odpravil, nekoč pa je rekel: »Zdaj pa imam tega dovolj, pridi, da ti jaz to končno pojasnim.«

Pred Studiem 14 na Radiu Ljubljana, na enem radiatorju, je iztrgal iz bloka listek in je narisal metrično shemo s klasičnimi znaki za poudarjene in nepoudarjene zloge in je rekel: »Glej, samo za to gre. Nota in enota. Poudarjeni in nepoudarjeni.« Naučil me je, kako se po glasbi naredi metrična shema, in to je dejansko pomenilo, da me je v petnajstih minutah naučil to, kar zdaj uporabljam že celo življenje. Tisti moj petnajstminutni tečaj je bil usoden, da se zdaj ukvarjam z besedili za glasbo. Kot zanimivost naj povem, mogoče boste razumeli ... Pred deseti leti je neki gospod, neki knjižničar v predalu hranil eno knjižico oz. en notes, ki ga je imel pri sebi Karel Destovnik - Kajuh, ko so ga ustrelili.

To je velika dragocenost. Vemo, da je Karel Destovnik - Kajuh padel med vojno, da je ta naš pesnik dal verze, ki so se ohranili, in ko sem jaz odprl ta Kajuhov notes, je imel narejeno popolnoma na isti način – poudarjeni, nepoudarjeni zlogi. Imel je napisane metrične sheme, po katerih je pisal svojo poezijo, npr. *Samo en cvet*, saj poznate. Ob tem odkritju sem bil neskončno ganjen, ker je iz nekega drugega časa, a tu sva se našla. Še danes si, kadar hočem narediti metrično urejeno pesem, napišem metrično shemo.

Zakaj ste se odločili *Kurjega pastirja* izdati v več delih?

To je zanimiva zgodba. Uredniku založbe Beletrina sem zelo hitro obljubil nekaj, kar bi bilo podobno moji biografiji. Ko je prišel čas, da bi moral to napisati, sem ugotovil, da se pravzaprav zelo malo spomnim iz tega svojega otroštva. Mi vsi nosimo neko idejo, da se zelo veliko stvari spomnimo iz otroštva, ampak ko to preverjamo, verjetno vsi zelo hitro ugotovimo, da to ni res. Spomnimo se nekih drobec, nekih stvari, ki so se nam zelo vtisnile, sicer se pa ne spomnimo zgodbic, tako da bi lahko iz tega napisali roman. No, in jaz sem bil takrat kar precej obupan, in nisem vedel, kaj naj naredim, pa sem se naposled odločil, da bom poskusil prodreti v lastno podzavest, da bom skušal priti do tega, kar sem že omenjal, kar se nekje skriva v moji podzavesti, in sem dejansko z neko psihoanalitično metodo potem začel brskati po svoji podzavesti in nenadoma se mi je vse skupaj razprlo v neskončno množico zgodb, neka videnja tega otroštva.

Ko sem začel pisati, imel sem že približno sto šestdeset strani, sem ugotovil, da sem v besedilu star šele dva dni. Poklical sem Mitjo Čandra, urednika, in sem mu rekel: »Veš, imam problem. Sem star šele dva dni. A prestaviva za eno leto? Očitno bom

potreboval več časa, da bom prišel nekam ... » In je on rekel: »Glej, ne moremo prestaviti, ker je roman že napovedan, ker smo ga bralcem že obljubili, ker smo ga že eno leto napovedovali ... Skušaj zaključiti ta prvi roman in povej, koliko knjig potrebuješ, da vse to popišeš.« Jaz pa sem rekel, da bom v vsaj tri knjige vse spravil. Tako je bila sprejeta odločitev za tri dele – v nuji. Na koncu prvega romana sem star skoraj tri mesece. V drugem romanu bom segel do šestega ali sedmega leta in v tretjem pridem do desetega. Torej, nič ni bilo po načrtu, ampak pri mojem pisateljevanju tako nič ni po načrtu oz. je moja izkušnja taka, da jaz vseskozi načrtujem, zgo-di pa se zmeraj drugače in tudi tokrat je bilo tako.

Pisateljevanje mojega tipa je polovico iz racionalnega (načrti, konstrukcije, zgradbe ...), ampak druga polovica je tisto, kar zajamem iz podzavesti. Drugega dela se ne da nadzirati, se ga ne da programirati, lahko samo pobožno upaš, da ti bo uspelo nekaj odstreti v svoji podzavesti. Samo tista literarna dela, verjetno to velja tudi za druge umetnosti, ki so sposobna iz teh dveh polovic sestavljati, se pravi iz racionalnega in iracionalnega, kar je vzeto iz podzavesti, iz tega narediti celoto, samo ta dela so tista, ki pridejo do drugih, ki se dotaknejo drugih, ki lahko preživijo svoj čas, skratka, ki prinesejo nam, bralcem ali poslušalcem, nekaj presežnega. Kar je bistveno. Izide veliko knjig. Če greste v knjižnico, boste videli, kako polna je knjig, ampak dobrih knjig, tistih, ki so preživele svoj čas, ki lahko nagovarjajo, tudi ko avtorja ni več, pa ni veliko.

Sam očitno nisem bil sposoben napisati povsem običajne avtobiografije, iz tega je moral nastati roman. Bilo je veliko odzivov. Ena bralka je rekla: »Veste, sem trepetala za tega otroka, ali bo preživel to zimo, to pot v tej zimi, in potem sem nenadoma ugotovila, da ste to vi, seveda je moral preživeti ...« Torej je med branjem izgubila ta občutek ... Besedilo je delovalo kot literarno delo, kot roman, kot fikcija.

Katere žanre najrajši pišete? Kriminalke, pesmi, ljubezenske ...?

Že dolgo časa ne pišem z razlogom, ker bi moral kaj napisati, ampak pišem po navdihu. Nekaj se mora v meni premakniti in moram si želeti, da bi v tem, kar napišem, videl kaj več. Pišem po navdihu in ti navdihi so zelo različni. Napisal sem tudi dve kriminalki, ki sta mi »ušli z vajeti«. Nista klasični kriminalki. Napisal sem ju iz radovednosti, ali sploh znam napisati kriminalni roman. Poezija je želja po izražanju nekega intimnega občutja; roman je večje potovanje, da bi o nečem vedel kaj več, in to me žene. Včasih sem razpoložen tako, da pišem samo poezijo, potem me povleče roman v vrtnec in vrtnec traja eno leto ... Ljubezenska tematika je tista, ki me najbolj pritegne. Večina mojih pesmi je lju-

bezenskih, večina mojih romanov, če jih natančno beremo, je ljubezenskih romanov. Saj rečejo, da je v osnovi zgodovinski roman, ampak potem vidiš, da gre v bistvu za ljubezensko zgodbo. Enako je s kriminalko. Če iskreno odgovorim, je verjetno res ljubezen tista, ki me najbolj ustvarjalno vznemirja. Ne samo ljubezen v ožjem pomenu besede, ampak ljubezen kot neka vrednota, filozofski pojem. Mislim, da je ljubezen najpomembnejša v našem življenju. V to sem sveto prepričan. Ne samo za nas kot posameznike, ampak tudi za skupnost.

Brez navdiha pa se ne da početi ničesar. Pri romanopisju sem prišel celo tako daleč, da se zavedam, da tistega, kar se meni ne ljubi napisati, za kar ni ognja, želje, tistega tudi bralci ne bodo brali z zanimanjem. Pri romanih sem začel delati montaže in izpuščati dele, ki so meni nezanimivi, in jih rajši nisem napisal in sem po principu filmske montaže montiral samo tisto, ob čemer mi je lepo, ko pišem.

Kdaj ste ugotovili, da imate dar za pisanje?

Na to zanimivo vprašanje zmeraj odgovorjam z anekdoto. Ko sem obiskoval prvi razred osnovne šole, sta drugi razred obiskovali dve deklici, ki sta bili dvojčici. Bili sta si zelo podobni, večina ju ni razlikovala, lahko sta se zamenjali, meni pa se je ena zdela lepša. Vanjo sem se zaljubil. Tega ji nisem upal povedati, nisem znal tega izraziti, in potem sem mami ukradel razglednico: nanjo sem z ravnilom narisal dve črti, na prvo sem napisal *Zelo si lepa*, na drugo pa *Imam te rad*. Razglednico sem dekletu dal v šolsko torbo, a jo je našla tista druga sestra. Ona je to povedala svoji mami, mama pa moji mami in iz tega je bila »cela štala«. Češ, da sem v prvem razredu in že pišem ljubezenska pisma. Jaz pa sem prepričan, da sem takrat napisal prvo pesem. Takrat sem prvič izrazil svoja čustva na tak način. S tem se človek rodi. Kdaj to odkrije, kdaj odkrije, da je tako nadarjen, da bo tudi druge zanimalo, kaj piše? To se verjetno zgodi različno. A brez navdiha, brez tega, da imaš to v sebi, ne gre. To je eden redkih »poklicev«, ki se jih ne da priučiti, ker ali se s tem rodiš, to nosiš v sebi, ali to odkriješ ali pač ne. Pisatelj je lahko samo tisti, ki se mu dogaja, da druge zanima, kaj piše. Seveda vsak lahko piše zase, pisatelj pa si šele takrat, ko druge zanima, kaj pišeš, ko kupujejo tvoje knjige; ko to, kar napišeš, nekaj sproža oz. najde nek odziv v drugem.

Na vprašanje, kdaj se je to zgodilo meni, lahko odgovorim s še eno anekdoto oz. resnično zgodbo. V drugem letniku študija na FDV sem se nenadoma odločil, da bom postal pisatelj. Vse študijske knjige sem »obredno« znosil v kontejner v študentskem domu ... in sem rekel, da bom pisatelj. Drugi so se norčevali, ker nihče ni verjel, da bom res postal pisatelj. Ampak jaz sem takrat napisal svoj prvi roman *Peronariji*, ki se dogaja v Ljubljani tistega časa,



ob branju lahko prepoznate lokacije. Ta roman je bil uspešnica. Zanj sem zaslužil toliko, da sem živel v Ljubljani celo leto, takrat so romane še dobro plačevali. Prav super sem se imel. Od takrat naprej sem se preživil s pisateljevanjem. Tudi zdaj se preživljam s pisateljevanjem in se ne pritožujem. Lepo mi je. Dobro se imam v tem poklicu. Ne sodim med tiste, ki bi tarnali, ki bi se pritoževali, ki bi rekli, da živijo revno, ker so umetniki.

Še malo bolj intimno vprašanje. V čem je skrivnost nasprotja med to strastjo v besedilih in mirom, ki veje iz vaših intervjujskih nastopov?

Verjetno sem res človek iz Panonije. Panonija je neskončna ravnica, ki se tu v Prekmurju začne, potem je neskončna vse tja do Karpatov; dlje ko greš, bolj je ravnica.

Ta ravnica je nek kontekst, sicer geografski, ampak je polna nekih vremenskih pojavov, ki vplivajo na ljudi, če se malo pošalim. Tu smo ljudje z neko stepsko melanholijo. Tako sem jaz to imenoval malce ironično, malce zares. Dejansko je to neko doživljanje sveta, človeka, ki je z ravnice; lahko bi tudi rekel, da ljudje z ravnice gledamo na svet s perspektive mravlje. Da smo majhni, da je vse okoli nas daleč, da je nebo visoko in da to vpliva na naš odnos do sveta. Mogoče gre res za melanholijo, ki zaznamuje odnos do sveta, po drugi strani pa jo verjetno napačno razumejo ljudje, ki tega ne živijo. Melanholija ne pomeni samo neke umirjenosti, samo nekega durovskega razpoloženja v glasbi, lahko hipoma preide v neko hipno veselje, ki mu npr. v Srbiji rečejo *ćef*, nenadna eksplozija veselja. Veselice po Panoniji (v Slavoniji, Srbiji, Vojvodini, na Madžarskem ali še naprej) so zelo divje. Zmeraj je treba upoštevati to dvojnost panonske narave. V tem smislu sem jaz tipičen predstavnik panonskega razpoloženja. Veliko noči sem preživel z Romi, s »cigansko« glasbo, in na teh veselicah vse leti v zrak.

Prijatelj iz Bosne, znani igravec Đuro, mi je rekel: »Vi v Prekmurju ste res čudni; ko ste najbolj veseli, požete *Vsi so venci vejli*. Najbolj počasno pesem.« Sem rekel: »Ne, ne, moraš enkrat z mano na veselico. Boš videl, da ni tako.«

Gozdne živali: naravoslovje v vrtcu



Nataša Petrič, dipl. vzg. predšolske vzgoje, Vrtec Martin Krpan Cerknica

Predšolski otroci že v zgodnjem obdobju začnejo kazati zanimanje za raziskovanje narave, tako žive kot nežive. Znanje in izkušnje pa lahko pridobijo le z neposrednim raziskovanjem. Pomembno je, da se zgodnje učenje naravoslovja začne čim prej, saj bodo otroci le tako razvili pozitiven, odgovoren in naklonjen odnos do narave. Naloga strokovnega delavca v vrtcu je, da prepozna željo po raziskovanju in otrokom ponudi zadostno količino izkušenj, preko katerih razvijajo svoj pozitiven odnos. Pri tem pa jim mora biti kot odrasla oseba zgled in s svojim odnosom do narave pozitivno vplivati na otroke. Namen raziskovalne naloge je bil otrokom približati naravo, s katero se vsakodnevno srečujejo, saj je naš kraj obdan z gozdovi. Preko tematskega sklopa so tako spoznali, katere živali živijo v naših gozdovih ter kako ljudje posredno ali neposredno vplivamo na njihovo bivanje.

Uvod

Kadar govorimo o naravoslovju v predšolskem obdobju, govorimo o raziskovanju živega in neživega sveta, ki otroka obdaja. V tem obdobju otrok pridobi prve izkušnje v naravi, sooči se s prvimi ovirami in jih skuša premagati, pridobi prva spoznanja. Zato je zelo pomembno, kakšen pristop bomo odrasli uporabili pa tudi kakšen vzor mu bomo pri tem dajali, da bo kasneje znal ohranjati pozitiven in spoštljiv odnos do narave.

Na področju narave (Kurikulum 2009) otrok spoznava živali, rastline, predmete in pojave, s katerimi je obkrožen. Spoznava živa bitja, jih spoštuje in raziskuje njihove pogoje za življenje. Ker je naš kraj obkrožen z gozdovi, smo to izkoristili, otroci pa so imeli veliko možnosti za spoznavanje živih bitij iz naših gozdov.

Raziskovalna naloga je bila izvedena v skupini Srnice. Skupina je homogena, otroci so stari od tri do štiri leta. Kljub temu, da številčno prevladujejo deklice, pri dogajanju v vrtcu bolj izstopajo dečki, ki so zelo živahni, radovedni, glasni pri igri, predvsem pa veliki prijatelji. Z izvedbo tematskega sklopa za daljše časovno obdobje in z raziskovanjem sem dala na preizkušnjo njihovo radovednost in željo po pridobivanju novega znanja. Zanimalo me je namreč, koliko novega se lahko naučijo v določenem času in kakšna bo pri tem njihova motivacija za sodelovanje pri dejavnostih.

Razlog za izvedbo raziskovalne naloge

Za izvedbo projekta sva s sodelavko izhajali iz imena naše skupine. Z otroki smo se pogovarjali o srnicah, o tem, kje živijo. Otroci so odgovorili, da v gozdu. Potem sva jih vprašali, kdo še živi v gozdu, in ugotovili, da so njihovi odgovori skopi. Pripravili sva tematski sklop na temo gozdne živali, preko katerega smo skupaj spoznavali življenje v gozdu. Pri izbiri ciljev sva si pomagali s Kurikulumom za vrtce (2009).



Globalni cilj je bil spodbujanje različnih pristopov k spoznavanju narave. Konkretna operativna cilja sta bila, da otrok odkriva in spoznava živo in neživo naravo ter da spoznava in primerja živa bitja in njihova okolja. Zastavili smo si raziskovalno vprašanje: Kdo živi v gozdu? Za motivacijo pa smo poskrbeli s pogovorom, petjem pesmi o gozdnih živalih, z zgodbami na temo gozdnih živali, s pregledom različne literature (revije, knjige) in internetnih virov, obiskali pa smo tudi lovca.

Domneve otrok

Pri izražanju domnev sva uporabili tehniko vodene vizualizacije. Otroke sva v jutranjem krogu preko vodene vizualizacije popeljali v gozd in jih spodbujali, naj povedo, katere živali vidijo. Njihove odgovore sem v alinejah zapisovala na list papirja.

Kdo živi v gozdu?

- volk,
- pa medved,
- srna pa jelen,
- ptički,
- pa lisica tudi.

Pa koga še lahko vidimo v gozdu?

- medveda,
- veverice pa majhne veveričke,
- pajke,
- pa mravljo, ki se skriva,
- listke pa zajčka (otrok pokaže na dekoracijo v igralnici).

Povem jim, da v gozdu živi še veliko več živali, kot so jih poimenovali, kar vodi k naslednjemu vprašanju:

Kje bi pa lahko bolje spoznali gozdne živali?

- v gozdu,
- na Slivnici,
- na travi,
- pa v živalskem vrtu,
- v predstavi od lisice, zajčka pa od medveda,
- v knjigi v knjižnici,
- ja, pa v risankah,
- ja, jaz imam doma risanko od Maše, pa je tudi medved zraven.

Kdo bi nam pa lahko povedal več o njih?

- lovec,
- pa jaz tudi,
- pa puško ima,
- ja, za streljat.

Iskanje informacij

Da bi čim bolje spoznali gozdne živali, sva v tematski sklop vključili dejavnosti z različnih področij. K sodelovanju sva povabili tudi starše. Otroci so v vrtec prinašali knjige in revije, celo plakata z gozdnimi živalmi smo dobili. Uredili smo tudi kotiček, v katerem sta bila plakata in vsa literatura, preko katere smo spoznavali gozdne živali. Otroci so imeli možnost listanja revij *Lovec* (LZS) in *Zmajček* (Krempl) ter knjige *Živali na polju in v gozdu* (Doche 2008), *Živali v slovenskih gozdovih* (Pohole 2011) in *Velika slikanica živali* (Didakta 2010). Možnost uporabe kotička in raziskovanja pa so imeli otroci tudi v času proste igre in aktivnega počitka.

Potek raziskovanja

Prvi dan sva v jutranjem krogu preko vodene vizualizacije otroke spodbudili k podajanju odgovorov na raziskovalno vprašanje. Po tem smo se ob gledanju knjige *Živali na polju in v gozdu* pogovarjali o različnih živalih. Ugotovili smo, da je v njej še veliko živali, ki jih otroci prej niso omenili oz. jih ne poznajo. Že prvi dan so otroci kazali veliko veselja za nadaljnje odkrivanje življenja v gozdu. Za ko-

nec smo skupaj zapeli njim že znane pesmi *Živali v gozdu*, *Lisička* je prav zvita zver, *Zajček Dolgoušček* (Voglar in Nograšek 2017).

Naslednji dan sva v telovadnici pripravili gibalno minutko *Ponovi za menoj* – otroci so ob metodi demonstracije oponašali hojo različnih gozdnih živali, ob čemer so se zelo zabavali.

V nadaljevanju izvedbe smo si v jutranjem krogu z otroki ogledali nekaj izvodov revije *Lovec* ter se pogovarjali o poklicu lovca. V revijah smo iskali živali, ki živijo v gozdu, ter jih izrezovali za izdelavo plakata. Eden od staršev nam je prinesel nekaj prepariranih živali, ki smo si jih z veseljem pogledali kar v naši igralnici. Ob tem smo se naučili tudi novo pesmico *Medvedek Sladkosnedeček* (Bitenc 1997), ki jo otroci zelo radi prepevajo.

Ker pa nam revije in preparirane živali niso dovolj podrobno predstavile vsega, kar smo želeli izvedeti, sva se s sodelavko dogovorili za obisk pri pravem lovcu. Otroci so bili zelo navdušeni, da bodo lahko spoznali čisto pravega lovca s puško. Lovec nam je predstavil svoj poklic in nam povedal, katere živali živijo v naših gozdovih. Izvedeli smo tudi, da so vse nenevarne in da se umaknejo, če zaslišijo človeka. Razkazal nam je lovsko opremo, rogovja in preparirane živali, ki jih v vrtcu nismo imeli priložnosti videti. Seveda so bili otroci najbolj navdušeni nad puško, ki so jo seveda smeli zgolj opazovati, pa tudi nad sokom in piškoti, s katerimi nas je lovec pogostil.

V naslednjih dneh smo šli večkrat na sprehod do bližnjega gozda, kjer smo poslušali ptice in iskali sledi živali. Ob tem smo ugotavljali, s čim se živali v naravi hranijo in da v bližnjem potoku pijejo vodo, ko so žejne. Na tleh in na drevesih smo iskali plodove, ki bi lahko bili hrana živalim. Spraševali smo se, ali so plodovi užitni tudi za nas, pri čemer je tudi ostalo. Nismo jih poznali, zato jih nismo poskušali, kar sva tudi poudarili. Ugotavljali smo, zakaj se ptice skrivajo visoko v krošnjah dreves in zakaj ne vidimo nobene druge živali. Naučili smo se, da zato, ker so se nas ustrašile in so se skrile v svoja bivališča. S tem smo sami pri sebi potrdili teorijo lovca o tem, da se živali človeka bojijo in se pred njim skrijejo.

Ker pa v naših pesmicah in pravljicah ne najdemo vseh živali, ki živijo v naših gozdovih, sva se z vzgojiteljico poslužili tudi internetnega vira, in sicer smo si v pedagoški sobi s pomočjo IKT-ja ogledali Oddajo o gozdnih živalih v živalskem vrtu (Rtv 4 2013). Po predvajanju posnetka smo se tudi pogovarili o tem, katere živali smo še videli, ki pa jih v naših pesmicah in pravljicah ni. Med drugim smo videli divjega prašiča, ki je v naših gozdovih zelo pogost, lahko pa tudi nevaren, in jim je bil najbolj zanimiv od vseh živali s posnetka.

Otrokom sva pripravili tudi vadbeno uro na temo Gozdne živali, v katero sva vključili igri Ptički v gnezda ter Kdo se boji rjavega medveda, za konec pa še igro za umirjanje Kača na soncu. Pustili sva jim, da svobodno oponašajo gibanje živali in jih nisva potrebovali popravljati, saj jim je šlo že zelo dobro.

V vsem tem času so imeli otroci v živalskem kotičku na razpolago različne knjige in revije, ki so jih lahko listali v času proste igre, ter didaktične igre (spomin, razvrščanje živali). S tem so še poglobljali svoje znanje o živalih v gozdu. Iz likovnih izdelkov pa smo naredili razstavo pred igralnico, ki je bila namenjena tako nam kot staršem, ogledal pa si jo je lahko vsak, ki si je želel.

Želja po sodelovanju

Eden od dečkov je v vrtec prinesel zgodbicco *Pod medvedovim dežnikom* (Makarovič 1998). Prebrali smo jo in si pogledali ilustracije, potem pa smo se pogovorili o njeni vsebini. Ker je bila otrokom zgodbicca zelo všeč, smo uprizorili dramatizacijo in na najino veliko presenečenje so si otroci zelo dobro zapomnili zgodbo in lepo sodelovali. Oponašali so gibanje živali, ki nastopajo v zgodbi, brez da bi jih morali na to opomniti, ter dobro oblikovali besedilo, glede na to, da se nismo vnaprej pripravljali. Ta dan smo se tudi seznanili z novo pesmico Pet junakov (Bitenc).

Rešitve in odgovori

Ob koncu projekta smo skupaj z otroki preverili, kaj smo se v tem času novega naučili. Naše domneve smo v času projekta preverili v literaturi, na internetu in na obisku pri lovcu.

Pred pričetkom raziskovanja so otroci vedeli, da živijo v gozdu volk, medved, lisica, srna, ptički, verice, pajki in mravlje, a o njih niso vedeli povedati nič razen tega, da živijo v gozdu. Po prebiranju literature, ogledu posnetka ter obisku lovca pa smo na naš seznam dodali še risa, divjega prašiča, kuno, sovo, zajca, ježa in polha. Otroci o teh živalih sedaj vedo povedati, da so nenevarne in da se nas bojijo, z izjemo divjega prašiča, da medved in polh pozimi spita, da so ptički visoko na drevesih zato, ker so tam na varnem, da živali pijejo vodo iz potoka ... In če bi jih vprašala še enkrat, bi zagotovo dobila spet nove, zanimive odgovore. Dopolnili smo tudi seznam, kdo bi nam o njih lahko več povedal. Poleg lovca so zdaj omenili še revijo in film.

Uporaba novih spoznanj

V času raziskovanja smo spoznali dovolj živali in se naučili marsikaj o njih, da smo lahko z likovnim ustvarjanjem med samim procesom pripravili razstavo za starše in otroke iz sosednjih skupin.

Za otroke iste starosti iz sosednjih skupin smo pripravili tudi igrice *Veliki in mali zajec* (Ljudska 1982), v kateri so sodelovali otroci iz naše skupine, potem pa so se vsi skupaj igrali z lutkami, uporabljenimi v igrici.

Zaključek

Otroci so aktivno sodelovali ves čas procesa raziskovanja. Samostojno so izvajali različne naloge, sodelovali pri pogovoru z nama in z lovcem ter izvirno likovno ustvarjali. Pridno so od doma nosili različne zgodbice in pravljice ter se sami trudili poiskati odgovore in rešitve na zastavljena vprašanja ali naloge. Predhodno so imeli neko znanje o življenju v gozdu, ki pa so ga s svojo aktivnostjo, radovednostjo in interesom zelo obogatili. Največ veselja jim je prinesla izkušnja, da so imeli priložnost obiskati pravega lovca ter pobožati preparirane živali, tako v vrtcu kot pri lovcu.

Raziskovanje nam je prineslo veliko novih spoznanj. Od tega, da v gozdu ne živijo samo živali, ki jih poznamo iz pesmic in pravljič, do tega, da se lahko kaj novega naučimo tudi kje drugje, ne le v naši igralnici in na sprehodu. V času aktivnosti otrok sva ugotovili, da so zelo dovezetni za vse novosti, naj bodo to pesmice, zgodbice, likovno ustvarjanje ... Učili smo se dve novi pesmici in obe so se naučili v zelo kratkem času. Prav tako naju je presenetila izvedba dramatizacije zgodbe *Pod medvedovim dežnikom*.

Posebej pa so bili ponosni na razstavljene izdelke. Tudi nama je bilo prijetno pri srcu ob vseh komentarjih, kako so ponosno pripovedovali staršem o tem, da so narisali na primer medveda, ki so ga videli pri lovcu. Prijetno zaradi tega, ker so bili otroci srečni, pa tudi zato, ker je bil najin cilj dosežen – otrokom sva približali življenje živali iz naših gozdov.

Literatura

- Bahovec, E. D. idr. (2009): *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: MIZŠ: Zavod RS za šolstvo.
- Bitenc, J. (1997): *Medvedek Sladkosnedeck*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Didakta (2010): *Velika slikanica živali*. Prevod: Ana Marija Toman. Založba: Didakta.
- Doche, C. (2008): *Živali na polju in v gozdu*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Krempl, U.: *Revija Zmajček*, več izvodov (september 2014 – januar 2015). Domžale: Studio Hieroglif.
- Ljudska pravljica (1982): *Veliki in mali zajec*. Zagreb: Založba Naša djeca.
- Lovska zveza Slovenije: *Revija Lovec*, več izvodov. Glasilo lovske zveze Slovenije.
- Makarovič, S. (1998). *Pod medvedovim dežnikom*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pohole, S. (2011): *Živali v slovenskih gozdovih*. Založba: K8 dizajn.
- Rtv 4 (2013): *Gozdne živali v živalskem vrtu*. Dostopno na <https://4d.rtvsl.si/arhiv/sprehodi-v-naravo/174240184>, 13. 2. 2021.
- Voglar, M. in Nograšek, M. (2017): *Majhna sem bila*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Veččutno poučevanje in učenje otrok o zeliščih



Kaja Kous, mag. prof. raz. pouka, OŠ Sveti Jurij – POŠ Pertoča

Vračanje otrok k naravi je nujna potreba, s katero bomo zagotovili našim potomcem kvalitetnejše življenje. Za prispevanje k boljšim življenjskim navadam in kakovostnemu preživljanju prostega časa v prid sebi in svojemu zdravju je otrokom potrebno privzgojiti ljubeč odnos do narave, rastlin, zelišč ... Okoljsko naravnan pouk z izkustvenim učenjem, čutnim doživljanjem in raziskovanjem okolja je temelj, da bodo otroci znali ceniti bogastvo, ki nam jo ponuja mati narava. V ta namen si na naši šoli aktivno prizadevamo, da učenci preko različnih dejavnosti ob veččutnem poučevanju in učenju pridobivajo temeljna znanja in veščine, povezane z zdravilnimi rastlinami.

Uvod

Otrokom je živi svet zanimiv, vendar bolj kot rastline jih pritegnejo različne živali, zato je naloga učitelja, da v njih vzbudi zanimanje za rastlinski svet, zlasti zdravilna zelišča in dišavnice, saj opažamo, da so izkušnje naših najmlajših omejene zgolj na splošno znane vrtnine, posamezna drevesa in travniške rastline.

Aromatično doživetje

Ker ima čutno učenje veliko prednosti, učencem v začetku dovolimo, da posamezna sveža zelišča, dišavnice in začimbe, ki jih je moč najti v domači kuhinji, spoznajo preko vonja. Predajanje aromam teh neverjetnih rastlin je za njih pravo aromatično doživetje. Katero zelišče ima prijetnejši vonj, ali vsi deli rastline vonjajo enako, priklic katere jedi se mi

vzbudi ob vohanju posamezne začimbe, ali diši tudi moja dlan, če pobožam svežo meto ali sivko ... je le nekaj iztočnic za raziskovanje in navdihovanje nad zdravilnimi rastlinami. Obenem lahko učenec zagotovimo še sproščanje ob vohanju eteričnih olj iz zelišč.

»Ugani, katero zelišče sem?«

Zaradi značilnega vonja lahko kaj hitro ugotovimo, s katerim zeliščem imamo opravka, vendar pa je zaradi pomanjkanja otrokovih izkušenj potrebno pred samim poimenskimi prepoznavanjem seznaniti učence s posamezno zdravilno rastlino. »Ugani, katero zelišče sem?« je ena od dejavnosti, preko katere učenec spoznava glavne značilnosti ter uporabnost teh blagodejnih rastlin tako v kuhinji kot zdravilstvu. Za učence tako pripravimo opi-



Veččutno spoznavanje zelišč in dišavnic



Izdelava zapisov in predstavljanje zdravilnih rastlin

se posameznih rastlin, med katerimi izbirajo. Besedilo, ki ne sme vsebovati poimenovanja zelišča, prepišejo na pripravljen delovni list s pripadajočo skico rastline, ki jo morajo ustrezno pobarvati, ob koncu pa s svojimi besedami predstavijo izbrano zelišče sošolcem. Naloga poslušalcev je, da poskušajo ugotoviti, katero zdravilno rastlino predstavlja sošolec. Kdor ugotovi prvi, mora z vohanjem med pestrim izborom zelišč, ki so mu na voljo v učilnici (lahko tudi na šolskem vrtu), poiskati predstavljenno. Rastlino nato povohajo še vsi ostali in si poskušajo zapomniti izgled rastline in pripadajoči vonj.



Presajanje rastlin na šolsko gredico

Ljubiteljski zeliščar

Z vzgajanjem zelišč otrok razvija odgovornost do rastlin, se počuti koristnega ob skrbi zanje, razvija pozitiven odnos do zeliščarstva, se ozavešča za trajnostno prihodnost in se navsezadnje privaja k samooskrbi. Ekološka pridelava je nekaj, kar učenci opravljajo z navdušenjem. To ni le kotiček za sajenje, zalivanje in obiranje končnih pridelkov, temveč tudi kotiček sproščanja. Ob koncu učenci nabrana zelišča pripravijo na sušenje in jih shranijo, da si ob zimskih hladnih dneh lahko pripravimo čajanko.

Recepti iz domače lekarne

Uporaba zelišč je vsestranska, od priprav domačih napitkov, sirupov, poparkov, zvarkov in mazil, zato ima učitelj široko izbiro receptov, ki se jih lahko lotijo učenci pri pouku. Na ta način učence opremimo z znanjem o učinkih zdravilnih zelišč in jih pripravimo, da bodo v bodoče posegali po naravnih pripravkih, namesto po sintetičnih zdravilih z nezaželenimi stranskimi učinki. Nenazadnje bi prav vsak moral imeti domačo lekarno zdravilnih rastlin kot »prvo pomoč« pri pojavu zdravstvenih



Pripravljena osvežujoča limonada z meto

težav, zato je dobro, da si učenci recepte (npr. žajbljeve lizike, melisini bonboni, melisin sirup, klinčkov čaj, zeliščna krema, sivkino milo) tudi zapišejo. Ob vročih dneh pa se vsekakor prileže osvežujoča limonada z meto.

Moj prvi herbarij

Nabiranje dišečih rastlin je za učence prijetna rekreacija, pri čemer pa jih je potrebno opozoriti na zmerno nabiralništvo in ravnanje v skladu z okoljevarstvom. Naši travniki nam ponujajo številne dišeče rastline, ki jih učenci lahko zaznavajo s svojimi čutili, zlasti pa so venomer navdušeni nad opazovanjem rastlinskih delov pod lupo, zato je dobro, da na njih ne pozabimo, prav tako pa se moramo nujno opremiti s slikovnimi določevalni-



Poimenovanje nabranih rastlin in njihova priprava na sušenje

mi ključ, s katerimi učenci neznane cvetlice najprej poimenujejo, kasneje pa imena zapišejo na listke papirja in jih položijo k pripadajoči rastlini v časopisne pole, ki jih obtežijo s knjigami. Časopisni papir je potrebno redno menjavati s svežim (vsak drugi dan) in tako sušiti približno 2–3 tedne. Posušeno rastlino prilepimo na bel papir, na katerem so podatki (ime rastline, kraj in čas nabiranja, ime nabiralca).

Dišavni mošnjički z zeliščno soljo

Učencem je potrebno ponuditi možnosti za razvoj ročnih spretnosti, kar šivanje mošnjičkov nedvomno je. Še pred tem pa je na vrsti izvirno barvanje belega bombažnega blaga z naravnimi barvami iz nabranih cvetov ob pomoči kladiva. Mošnjički postanejo dišeči šele, ko vanje učenci nasujejo zeliščno sol, ki so jo s poljubno kombinacijo dišavnih pripravili sami.



Poslikava belega bombažnega blaga



Šivanje mošnjičkov



Sešiti unikatni dišavni mošnjički z zeliščno soljo



Izdelana didaktične igra »Spomin o zeliščih«

»Spomin o zeliščih«

Da si učenci še bolje zapomnijo poimenovanje in ob koncu utrdijo prepoznavo posameznega zelišča in dišavnice, skupaj izdelajo didaktično igro »Spomin o zeliščih«. Na pripravljene kartice v parih zapišejo ime rastline ter že natisnjeno skico rastline ustrezno pobarvajo ter se igrajo igro po pravilih, ki jo le-ta narekuje.

Zaključek

Da ne izgubimo stika z naravo, ki nam ogromno ponuja, je potrebno učence z domiselnimi dejavnostmi navdihovati nad okoljem, v katerem bivajo, in jim z vzgledom med drugim vcepiti tudi ljubezen do zdravih rastlin. Otroci so radovedni, željni raziskovanja in čutnega doživljanja, kar nam skrivnostna, a nepogrešljiva zelišča nedvomno ponujajo, zato moramo potešiti njihove potrebe

po raziskovanju in jim zagotoviti, da opazujejo, tipajo, vohajo, okušajo oz. zaznavajo in odkrivajo svet z vsemi svojimi čutili. Z neprecenljivimi doživetji lahko razvijamo učenčeve lastne sposobnosti za dejavno vključevanje v lokalno okolje in sobivanje.

Literatura

Bajd, B. (2019): *Moje prve spomladanske rastline: preprost določevalni ključ*. Ljubljana: Hart.
 Baričič, L. (2020): *Tehniški dan: Unikatna dišavna vrečka*. CŠOD Burja. Dostopno na: <https://www.csod.si/stran/predlogi-za-izvedbo-dni-dejavnosti-na-daljavo>, 17. 5. 2021
 Greiner, K. in Weber, A. (2008): *Zelišča od A do Ž*. Kranj: Narava.
 Grünwald, J. in Janicke, C. (2014): *Zelena lekarna*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
 Lončar, S., Topolovec, S., Kočevar, M. in Bačac, N. (2019): *Ščepec rešitve: zamolčane zdravilne moči začimb*. Ljubljana: Jasno in glasno.
 Mennen, P. (1999): *Kako to lepo diši!: odkrivati svet z vsemi čutili*. Radovljica: Didakta.

Socialne igre za razvijanje empatije



Tanja Črnivec, prof. razrednega pouka, OŠ Stična

Socialna kompetenca se kaže kot pozornost in empatija. Empatija pa pomeni sposobnost vživljanja oz. razumevanja drugih. Učenci uspešno razvijajo empatijo s socialnimi igrami, ki jih vključujemo v vsa predmetna področja in v različne učne dejavnosti. V članku opisujem socialne igre, ki sem jih uspešno vključevala v pouk in so jih učenci dobro sprejeli: spoznavanje čustev z lutkami in s hišico počutja, prepoznavanje čustev s pantomimo, doživljanje čustev s sestavljanjem in dopolnjevanjem slike, predajanje pozitivnih čustev z letaki za prijazne odnose, razvijanje empatije z igro plemeni in iskanje dobrih lastnosti pri sošolcih.

Uvod

Socialna kompetenca od posameznika zahteva zdravo mero občutka lastne vrednosti in zaupanja vase, lastne odgovornosti in samodiscipline. V odnosu z drugimi se kaže kot pozornost in empatija, torej sočutje oz. sposobnost vživljanja, zmožnost tako kompromisa kot konflikta, poznavanje ljudi, zmožnost kritike, spoštovanje in tolerantnost ter sposobnost vse skupaj verbalno izraziti, torej sposobnost jezikovne kompetence (Adler 2012).

V šoli pri učencih razvijamo socialne interakcije s socialnimi igrami. Učenec s slednjimi razvija, pridobiva, ozavešča znanja, sposobnosti, veščine in občutke, ki mu pomagajo učinkovitejše komuniciranje s svojim socialnim okoljem. Skupina kot celota postane bolj enotna. Člani se počutijo prijetneje, bolj varno in sprejeto (Bunčič v Obleščak 2004).

Socialne igre omogočajo spoštovanje individualnosti, spoznavanje samega sebe, svojih potreb in čustev ter izboljšanje komunikacije s seboj in drugimi (Schmid 1992). Treba se je naučiti pogovarjati in poslušati. Pomemben del medosebnih odnosov je empatija, ki povzroči nesebično skrb za sočloveka in ozavešča željo po pomoči drugemu (Warden in Christie 2001).

Socialne igre

1. Spoznavanje čustev z lutkami in s hišico počutja

V razredu nas obiščejo lutke, vsaka s svojo barvo, s svojo mimiko in svojo zgodbo. lutka Veselko se veseli vsakega dneva. Srečka pospremita mamica in očka do šolskega praga. Navdušen je nad svojimi sošolci, ki so postali tudi njegovi prijatelji. Jezko se jezi, ker mora zjutraj zgodaj vstati, in potoži, da se v šoli nič ne igra. V pogovor se vključi Strahko in zaupa prijateljem svoje strahove pred nepravilno rešenimi nalogami. Prijatelji ga potolažijo, da se je važno le potruditi. Odločijo se, da skupaj obiščejo bolnega Žalostinka in mu polepšajo dan.

Med pripovedovanjem zgodbe otroci na lutkah opazujejo barve, ki predstavljajo posamezno čustvo, mimiko in poslušajo intonacijo glasu. Sledi pogovor o njihovem počutju ob prihodu v šolo. Na osnovi odgovorov izpostavimo pomen opazovanja počutja sošolcev in pripravljenost pomagati.

Vsak učenec izdela svojo figuro, ki jo pritrdi na zamašek in obteži s kepico plastelina. V hišico počutja postavi svojo figuro glede na to, kako se je počutil ob prihodu v šolo. Hišica počutja je sestavljena iz petih prostorov, od katerih vsak pomeni



Veselko, Srečko, Žalostinko, Strahko in Jezko

eno počutje. Zberemo se okrog nje. Vsak učenec drži svojo figuro. Zapre oči, razmisli, kako se počuti, in na osnovi tega postavi figuro v ustrezno nadstropje.



2. Prepoznavanje čustev s pantomimo

Učiteljica ima v rokah kartončke s posameznimi simboli čustev. Prikaže jih s pantomimo. Učenci ugotovijo, katero čustvo je prikazano.

Primer: Kartonček s simbolom čustva veselja

Učiteljica uprizori, da je na tleh škatla (darilo), ki se ga razveseli. Učenci ugotovijo, katero čustvo prikazuje. Za pravilen odgovor jim pokaže kartonček s simbolom. Sledijo uprizoritve učencev, in sicer žalosti, jeze, strahu in sreče.

3. Doživljanje čustev s sestavljanjem in dopolnjevanjem slike

Učenci se seznani s svojimi čustvi in se urijo v socialnih veščinah (dogovarjanje, razdelitev nalog v skupini, sprejemanje drugačnega mnenja) s sestavljanjem in dopolnjevanjem nepopolne slike. Ugotovijo, da dva dela slike manjkata. Enega poiščejo pri drugi skupini, enega narišejo. Po opravljeni nalogi izrazijo čustva, tako da se usedejo pred lutko, ki ponazarja njihovo počutje. Opišejo čustva, ki so jih doživljali med skupinskim delom, in jih poimenujejo.

Skupinsko sestavljanje slik je učence osrečevalo, ker so bili skupaj s prijatelji in ker so uspešno opravili nalogo. Eden izmed učencev se je postavil pred simbol čustva za žalost. Pojasnil je, da se je postavil tja zato, ker ni smel lepiti delov sličic. Učenec je svojo stisko izražal z jokom. Ugotavljali smo, kako bi lahko ravnal naslednjič. Učenci so predlagali, da bi lahko lepila oba, da bi lahko vsaj ilustriral del manjkajoče slike ali da bi svojo stisko zaupal učiteljici. Štirje učenci so se postavili pred simbol čustva za jezo. Pojasnili so, da so ta simbol izbrali zato, ker niso bili v skupini s svojimi prijatelji. Pogovorili smo se o sestavi skupin in o tem, da ni pomembno, s kom si v skupini, kajti vsi si prizadevajo za uspešno rešitev naloge. Simbol strahu je izbral en učenec. Bilo ga je strah, da ne bi pravočasno dokončali naloge.

4. Predajanje pozitivnih čustev z letaki za prijazne odnose

V razredu zaigramo nekaj socialnih prizorov, ki se dogajajo med učencema. Uprizorimo situacijo, ko učenca:

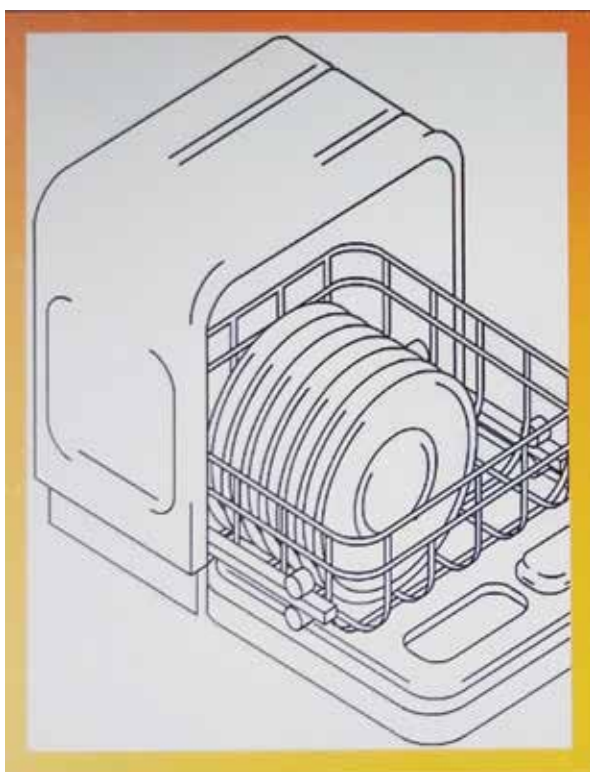
- drug drugega vljudno pozdravita in se povprašata o počutju,
- ne želita sošolca sprejeti v igro,
- žalita drug drugega,
- ponudita pomoč sošolcu pri urejanju učilnice.



Učenci pred simbolom veselja, sreče, žalosti, strahu in jeze

Sledi pogovor o tem, ali se je kaj podobnega učenec že pripetilo. Pogovorimo se o njihovem počutju v podobnih situacijah. Poudarimo pomen dobrega počutja v razredu in se pogovorimo o reakcijah v kočljivih situacijah. Odgovori učencev o ravnanju v primeru, da vrstniki ne sprejmejo sošolca v igro, so bili: je jezen, žalosten, gre povedat učiteljici ali jih prosi, naj ga sprejmejo. Ugotovili smo, da moramo biti prijazni do vseh, tudi do svojih družinskih članov, in narediti kakšno delo tudi sami od sebe (npr. pospraviti čevlje, posodo, postlati posteljo ...).

Prijazne odnose udejanjijo tako, da vsak dan v šoli izžrebajo letak z nalogo in ga nalepijo v zvezek. Ko napisano in narisano nalogo doma opravijo, letak v zvezku pobarvajo.



Primer letaka – pospravljanje posode

5. Razvijanje empatije z igro plemeni

Z igro plemeni ozaveščamo empatijo učencev do drugačnih, privzgapamo odgovornost za lastno obnašanje in razvijamo občutek za sprejemanje drugačnosti. Za igro potrebujemo barvne samolepilne pike in lepilni trak. Učencem pritrdimo pike v eni izmed treh barv, tako da ne vidijo, kakšno barvo pike imajo (npr. rdeča, zelena ali modra). Ena barva zadostuje za tretjino udeležencev. Pripravimo tudi črno piko, ki jo pritrdimo na priljubljenega učenca. V tri vogale učilnice nalepimo po eno barvno piko. Vsak vogal je hiša plemena ene barve. Učenci vidijo

barvne kroge na drugih, ne pa tudi svojega. Udeležencem povemo, da od začetka do konca igre ne smejo govoriti. Sporazumevajo se lahko z mahanjem ali z mimiko. Vodijo in usmerjajo drug drugega v ustrezen vogal učilnice. Igra se konča, ko vsi najdejo svojo hišo. Učenec s črno piko ostane sam in pripoveduje ostalim, kako se počuti, kar je nova tema za razgovor o empatiji.

6. Iskanje dobrih lastnosti pri sošolcih

Vsak učenec dobi marjetico s svojim imenom na sredini. Marjetka ima toliko cvetnih listov, kolikor je njegovih sošolcev. Vsak učenec na marjetko zapiše dobro lastnost sošolca, ki je zapisan v marjetici. Paziti morajo, da se lastnosti ne ponavljajo. Na koncu poiščejo svojo marjetico in jo preberejo.



Marjetica z dobrimi lastnosti

Zaključek

Človek je po naravi družabno bitje. To pomeni, da nujno potrebuje ljudi okoli sebe. Doma svojo družino, v šoli pa svoje sošolce in učitelje. Zanj je pomembno, kaj vrstniki o njem mislijo, koliko ga imajo radi in kako se do njega obnašajo. Čustvenih odzivov in empatije se lahko tudi naučijo s socialnimi igrami. Na ta način nezavedno usvajajo pravilno odzivanje na svoje reakcije in ravnanje drugih. Treba je razumeti samega sebe, se sprejeti takšnega, kakršen si, se imeti rad, a postati tudi dovolj kritičen.

Viri in literatura:

Adler, E. (2012): *Ključni dejavnik socialna kompetenca*. Novi Sad: Psihopolis institut.
 Oblesčak, N. (2004): *Socialne igre v podaljšanem bivanju*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
 Schmidt, M. (1992): Socialne igre v vzgojnoizobraževalnem procesu. *Educa*, št. 6: str. 421–426.
 Warden, D., Christie, D. (2001): *Spodbujanje socialnega vedenja: Dejavnosti za spodbujanje prosocialnih medosebnih veščin in vedenja*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Ko proslavi prisluhnejo tako prvošolci kot devetošolci



Barbara Levstek, prof. slovenščine in francoščine, OŠ Poljane

Priprava šolske proslave učitelje lahko postavi v zadrego. Učitelje sloveniste prvič zato, ker jo pripravljamo praktično vsako leto in se moramo izogniti temu, da bi se ponavljali oziroma da bi si bile proslave preveč podobne. Drugič pa zato, ker imamo v osnovni šoli učence stare od šest do petnajst let – razumevanje in okus šestletnikov pa sta precej drugačna kot razumevanje in okus petnajstletnikov. Članek podaja primer proslave ob slovenskem kulturnem prazniku, ki je bila med vsemi učenci zelo lepo sprejeta in je potekala še pred epidemijo koronavirusa. Z zanimanjem so jo brez klepetanja, presedanja, raznih šumov ... od začetka do konca spremljali vsi učenci in na koncu nastopajoče nagradili z gromkim aplavzom. Članek je tako lahko komu v pomoč pri pripravi lastne proslave ali pa navdih za še bolj izvirno prireditev.

Uvod

8. februarja, ko Slovenci praznujemo osrednji slovenski kulturni in državni praznik, na naši šoli vedno pripravimo proslavo, ki je tako ali drugače vezana na kulturo – bodisi na glasbeno ali besedno umetnost, likovno umetnost ... Tokrat smo jo zopet posvetili Francetu Prešernu, vanjo pa vtkali različne elemente umetnosti.

Kot že rečeno se ob pripravi proslave mentorji vedno znova srečamo z vprašanjem, kako narediti proslavo privlačno za učence vseh starosti osnovne šole. Kako se lotiti prireditve, ki bo privlačna za prvošolčke in za tiste starejše učence, ki se že bližajo koncu šolanja v devetletki? Kako pritegniti najmlajše in najstarejše učence hkrati, da bi mlajši razumeli in se starejši ne bi dolgočasili? Kako narediti nekaj novega, svežega?

Od ideje ...

Učiteljici slovenščine sva dobili začetno idejo, ki se je kasneje kar sama od sebe sproti razvijala – Prešerna bomo predstavili skozi oči otrok. Kaj vedo mlajši učenci o Prešernu? Večji vedo že veliko, vsega pa vendarle ne ... Kaj bi se jim zdelo še zanimivo? Kako povezati Prešernovo življenje in našo sodobnost, zakaj se vsako leto podelijo Prešernove nagrade? O nagradah in podelitvi le-teh v resnici vedo zelo malo, proslave si običajno niti ne ogledajo. Bi jim predstavili še kakšno Prešernovo pesem, ki je pri pouku ne obravnavamo? Vse te ideje je bilo potrebno združiti v celoto.

Pri pripravi proslave so sodelovali učenci šestega razreda, ki so postali igralci, napovedovalci, lutkarji, scenografi in še kaj. Delo so si razdelili tako, da je bil vsak zadolžen za nekaj. Skratka – celotno proslavo so izvedli šestošolci.

Kasneje sva slovenistki k proslavi privabili še učiteljico likovne in učitelja glasbene umetnosti, ki sta vsak s svojim bogatim znanjem prireditev še obogatila – učiteljica likovne umetnosti je prispevala svoj del pri izdelavi lutk in scene, učitelj glasbe pa s pevskim zborom in izbranimi pesmimi.

Ideja je bila naslednja: napovedovalki proslave imata dvojno vlogo – dajeta vtis, kot da je njun nastop namenjen tako gledalcem televizije kot tudi nam, občinstvu. Začne se uradno, kot nekakšen govor – mogoče kot »začetek Prešernove proslave v Cankarjevem domu«.

... do izvedbe

Napovedovalki bereta resno, slavnostno, oblečeni sta svečano. Njun nagovor je dokaj zahteven.

Gledalci pred televizijo so štirje otroci, ki so jih starši pustili same doma, saj so odšli v gledališče. Gledajo proslavo ob kulturnem prazniku in ne razumejo, kaj pripovedujeta napovedovalki. Vedo pa, da je govora o Prešernu pa tudi o Prešernovih nagajencih. Skozi njihov pogovor učenci spoznavajo Prešerna, slišijo že znane stvari ter stvari, ki so jih mogoče slišali prvič. Pogovarjajo se v neknjižnem jeziku.

TIMOTEJ: *Jutri je praznik, ni šole, juhu! Mami pa ati sta šla v gledališče, kaj bomo delal? A gremo igrat igrce?*

VSI: *Ja ... Nina, ugasn TV!*

NINA (bulji v TV): *Ne, ne, čak, lej to – a je to una dvorana, v kateri smo bli s šolo v 4. razredu? Lej, kolk ljudi! Pa zbor, orkester, zastava!*

BRINA: *To je Cankarjev dom, Galusova dvorana!*

EVA: No, dej naglas, da slišmo, mogoče bo pa kej zanimivga.

Otroci gledajo televizijo, tudi ko zbor poje himno – kakor da je himna hkrati tudi na televiziji.

Napovedovalka »po televiziji« pove:

Nocoj, na predvečer kulturnega praznika, smo se zbrali na osrednji proslavi v Cankarjevem domu. Podelili bomo najvišja priznanja za dosežke na področju umetniškega ustvarjanja – Prešernove nagrade in nagrade Prešernovega sklada, ki so najvišja priznanja Republike Slovenije za dosežke na področju umetnosti.

Otroke začne zanimati:

NINA (še bolj pozorno gleda TV): Pa kdo so vsi ti ljudje? Nikogar ne poznam ...

EVA: Jst pa še zmerom nč ne razumem, kar govorijo.

BRINA: In vse to zarad Prešerna! Jst pa nč ne vem o njem!

TIMOTEJ: Hmmm ... to bo res verjetn zarad Prešerna. Sej ga vsi poznamo, sam skoz bl se mi zdi, da je nekaj več kot himna pa Vrba pa doktor Fig, kot smo se učil v nižjih razredih.

Druga napovedovalka nadaljuje z branjem:

France Prešeren je uresničil idejo Matije Čopa in začel pisati sonete in romance. Postal je prvi slovenski pesnik v modernem smislu in z njegovo poezijo smo Slovenci v literarnem pogledu postali enakovredni evropskim narodom. Pomemben je pred-

vsem zaradi moči misli, ki jih je prinesel v slovensko pesništvo 19. stoletja. Vendar njegov vpliv na jezik ni bil takojšen, ampak se je zgodil šele z zamikom.

Besedilo je prezahtevno za mlade gledalce, kar jih spravlja v slabo voljo, hkrati pa vzbuja radovednost. Zvedavost jih nato potegne v brskanje po računalniku.

BRINA: Čak, sej lohk na internet mal pogledamo!

TIMOTEJ: Eva, pejd po prenosnik. V šol zmeri pravjo, da računalnik ni sam za igrce, ampak nej nam večkrat služ tud za to, da se kej naučimo za šolo, za življenje.

NINA: Men se zdi, da je o Prešernu na internetu velik podatkov. No, brat Jošt omenja spletno stran PREŠEREN.NET – včasih kej bere pa posluša recitacijo Povodni mož.

Obdelajo različne teme: Prešernovo življenje, šolanje, poklic, prijatelje, družino, pesmi, še posebej himno:

BRINA: A se je res v šoli treba naučiti eno Prešernovo pesem na pamet?

NINA: Ja, res, sej sem rekla, da brat ves čas posluša in gleda stran PREŠEREN.NET. Jošt že zna Povodnega moža, mami pa prav, da so se včasih na pamet naučili Zdravljico.

BRINA: A himno?

NINA: Ne, himna je sam besedilo 7. kitice – pa še to le ob glasbeni spremljavi. Naša himna je najlepša, sej govori o svobodi in prjateljstvu med vsemi narodi in ludmi. Tega si vsi želimo, a ne?





Dotaknejo se njegovega značaja. Deklica Eva bere s spleta:

Bil je izreden človek, četudi se je skozi življenje večkrat težko prebijal, je vedno poskrbel za reveže. K njemu so hodili večkrat na dan. Po navadi jim je dal kak krajcar ali pa jim celo ponudil katero izmed svojih starih oblek. Otroci so ga oboževali. Zanje je imel vedno pripravljen rdeč mošnjiček s krajcarji in polne žepe sladkih fig, zaradi katerih je dobil naziv Doktor fig. Otroke je rad razvajal. Včasih jim je polepšal dan in jih odpeljal na kosilo ob svečah in dobrotah, ki so jih bili redko deležni. Kadar je hodil po ulici, je na tla metal denar in otroke radostno opazoval, kateri bo do denarja prišel prvi.

Nekaj izvedo tudi o njegovem videzu, kar jih vedno znova zanima, saj vedo, da se Prešeren ni pustil slikati. Nina s spleta prebere (pri tem učenec ob strani kaže star koledar, na katerem so različne upodobitve Prešerna):

Sodil je med srednje velike ljudi. Njegova rame na so bila široka, povešena, drža malomarna in vase pogreznjena. Do svojega 30. leta je bil vitek, nato se je hitro začel rediti. Njegov krojač je imel vedno težave s šivanjem njegovih oblek – ko je bil suh, mu je bilo težko sešiti obleko, ki bi mu bila prav, ko pa se je malce poredil, mu pa elegantne obleke niso več pristajale. Po navadi je nosil frak, na glavi cylinder, ki je bil največkrat potlačen. Oblačil se je v temne obleke, svetlih ni maral. Njegova stalna obutev so bili škornji. Na vsakogar je napravil dober vtis, saj ni bil vzvišen, ampak preprosto kmečki človek.

Skratka: skozi pogovor štirih otrok smo skušali prikazati že znane stvari o našem največjem pesniku, še bolj pa so nas zanimala manj znane podrobnosti, saj so le-te za otroke veliko bolj zanimive.

BRINA: Uau, potem imamo zaradi Franceta Prešerna kar dva praznika! Sam ... 3. decembra pa nismo bili frej, smo imel pouk!

EVA: Ja, no, zato, ker je državni praznik in dela prost dan samo 8. februar. A veš, da smo Slovenci zelo posebni v tem? Večina drugih držav kulturnega praznika sploh nima!

Izvejo tudi, da je bila njegova podoba na starem bankovcu za 1000 slovenskih tolarjev, danes pa ga na kovancu za dva evra nosimo v denarnicah. Po njem se imenujejo številne šole, ulice in trgi.

Prireditev večkrat pretrga šolski zbor z izbranimi pesmimi, ki jih je učitelj glasbe premišljeno izbral in dopolnjujejo celoto ter ustvarjajo slavnosten občutek proslave. Nazadnje pri brskanju po računalniku otroci naletijo na eno najbolj znanih pesmi Od lepe Vide, ki je prepesnitev stare dolenske balade.

EVA: Lej tole sliko – ena punca pa črnc! Kaj piše spodi?

TIMOTEJ: Prešeren se je pod vplivom svojih prijateljev Andreja Smoleta in Čeha Emila Korytka zanimal tudi za ljudske pesmi, ki jih je prepesnil po svoje. Ena najbolj znanih je pesem Od lepe Vide, ki je prepesnitev stare dolenske balade.

EVA: Dej, poiš, če najdeš kej na youtube!

TIMOTEJ: Hmmm ... ne, nobenga filma ... aha, lej, ena igra je ... Nastopajo Vida, zamorc, sonce, luna, kraljica ...

BRINA: Dej, pogledjmo!

Odločijo se torej, da bodo na YouTubeu pogledali igro o Vidi, zamorcu, kraljici ...

Lutkovna predstava

Igra, ki jo otroci gledajo po računalniku, je v naši proslavi lutkovna predstava. Čudovit velik grad iz kartona skriva učence – bralce, ki berejo pesem po vlogah, nekateri učenci pa so animatorji lutk, ki oživijo pred nami in se sprehajajo pred gradom. Še prej je bilo pesem potrebno preoblikovati v dramsko besedilo. Odločili smo se, da bo bralcev/pripovedovalcev spremnega besedila več in ne samo eden, medtem ko so bile ostale vloge točno razdeljene (Vida, Zamorc, Sonce, Luna, Kraljica). Tako je imel čisto vsak učenec iz 6. a priložnost sodelovati pri predstavi – bolj pogumni so imeli vidnejše vloge, učenci, ki si drugače sploh ne želijo nastopati, pa so lahko npr. skriti za kuliso le premikali lutke. Ko so se na koncu priklonili pred gledalci, pa so bili vsi enako ponosni na svoje delo.

Lepa Vida je pri morju stala,
tam na prodi si plenice prala,
črn zamor'c po sivem morju pride,
barko vstavi, praša Lepe Vide:
»Zákaj, Vida! nisi tak' rdeča,
tak' rdeča nisi, tak' cveteča,
kakor ti si prve leta bila?«

Vida Lepa je odgovorila:
»Kak' rdeča b'la bi in cveteča,
ker zadela mene je nesreča;
oh, doma je bolno moje dete,
poslušala sem neumne svete,
omožila sem se, starca vzela,
malokdaj sem s'rotica vesela,
bolno dete ves dan prejokuje,
celo dolgo noč mož prekašljuje!«

Črn zamor'c ji reče ino pravi:
»Če domá jim dobro ni, žerjavi
se čez morja vzdignejo, ti z mano
pojdi srčno si ozdravit rano.
Kaj ti pravim, pote, Vida zala,
je kraljica španska me poslala,
ji doжити mladega kraljiča,
sinka njen'ga, mlad'ga cesariča.
Ga doжилa boš ino zibala,
pest'vala, mu post'ljo postiljala,
da zaspi, mu pesmi lepe pela,
huj'ga dela tam ne boš imela.«

V barko Lepa Vida je stopila;
al' ko sta od kraja odtegnila,
ko je barka že po morju tekla,
se zjokala Vida je in rekla:
»Oh! sirota vboga, kaj sem st'rila,
oh! komú sem jaz doma pustila
dete moje, sinka neboljen'ga,
moža moj'ga z leti obložen'ga!« —

Ko pretekle so b'le tri nedelje,
jo h kraljici črn' zamor'c pripelje. —
Zgodaj Lepa Vida je ustala,
tam pri oknu sonce je čakala,
potolažit' žalost nezrečeno
poprašala sonce je rumeno:



»Sonce, žarki sonca, vi povete,
kaj moj sinek dela, bolno dete?«
»Kaj bi delal zdaj tvoj sinek mali?
Včeraj svečo rev'ci so držali,
in tvoj stari mož je šel od hiše,
se po morju vozi, tebe iše,
tebe iše in se grozno joka,
od bridkosti njemu srce poka.« —

Ko na véčer pride luna blede,
Lepa Vida spet pri oknu gleda,
da b' srčno žalost ohladila,
bledo luno je ogovorila:
»Luna, žarki lune, vi povete,
kaj moj sinek dela, bolno dete!« —
»Kaj bi delal zdaj tvoj sinek mali,
dan's so vbogo s'roto pokopali,
ino oča tvoj je šel od hiše,
se po morju vozi, tebe iše,
tebe iše, se po tebi joka,
od bridkosti njemu srce poka.« —

Vida Lepa se zajoka huje,
k nji kraljica pride, jo sprašuje:
»Kaj se tebi, Vida, je zgodilo,
da tak silno jokaš in tak' milo?« —
Je kraljici rekla Vida zala:
»Kak bi s'rota vboga ne jokala,
ko pri oknu zlato sem posodo
pomivala, mi je padla v vodo,
je iz okna padla mi visoc'ga
kup'ca zlata v dno morjá globoc'ga.« —
Jo tolaži, reče ji kraljica:
»Jenjaj jokat' in močiti lica!
Drugo kup'co zlato bom kupila,
te pri kralju bom izgovorila.

Id', kraljiča doji moj'ga sina,
da te mine tvoja bolečina.« —
Res kraljica kup'co je kupila,
res pri kralju jo je 'zgovorila;
Vida vsak dan je pri oknu stala,
se po sinku, oču, mož' jokala. —

Pesem balada učence pretrese:

EVA: Kakšen žalostn konc! A pol sta res oba, sinček pa mož, umrla? Ja, kaj pa Vida, a je pol šla domov?

TIMOTEJ: Ne, celo življenje je ostala pr španski kraljici. Zelo ji je blo žal ... Joj, en kup žalostnih stvari! Dejmo se kej bl veselga pogovarjat!

BRINA: Ja, dejmo! Ampak smo se pa dons velik stvari naučili! Upam, da do 8. razreda ne pozabim vsega!

EVA: Vsako leto praznuj kulturni praznik, pa bo! Pa ne samo zato, ker je šole prost dan, ampak se spomni vsaj ene stvari, povezane s Francetom Prešernom.

NINA: Pa tudi na to, da kultura ni samo pesništvo, slikarstvo, ples, ampak je kultura del vsakega človeka – ne le branje, gledališče, igranje inštrumentov, ampak tudi pozdravljanje, da vrneš nasmeh, prosim in hvala ...

Odzivi učencev

Že dolgo ni bilo med publiko take tišine in tako pozornega spremljanja. In tako dolgega aplavza.

Najmlajše učence je še posebej navdušil svet lutk, ki so jih prelepo izdelali učenci pod mentorstvom učiteljice umetnosti. Tudi sceno so izvirno izdelali učenci pod budnim očesom iste učiteljice. Ko smo lutkam vdahnili še življenje, je bilo vzdušje zares čarobno. Lutke so mlajšim otrokom že same po sebi ljube, vanje se zlahka vživijo, zdaj pa so z njihovo pomočjo spoznali še ljudsko pesem, ki jo je Prešeren prepesnil po svoje. Prav tako so bili navdušeni starejši učenci. Njim je bila proslava všeč zaradi preprostega pogovora v slengu med otroki, zaradi vtisa, da se to dogaja v domači dnevni sobi

in bi se lahko dogajalo tudi pri njih doma, ter zaradi nekaterih informacij, ki so jih slišali prvič.

Zaključek

Veliko zaslug, da je bila proslava tako dobro sprejeta, imajo tudi šestošolci, ki so se res izkazali pri ustvarjanju proslave od začetka do konca. Lepo je bilo gledati, kako so uživali v delu – od izdelovanja lutk, scene, igranja. Vsak učenec je svojo vlogo vzel skrajno resno in odgovorno. Na koncu so si zaslužili res velik aplavz.

Pevski zbor je s prepevanjem pesmi, ki so vsebinsko ustrezale vsebini, ozračje samo še obogatil. Otožne pesmi so podkrepile tragično vzdušje balade.

Hkrati smo učencem približali proslavo v Cankarjevem domu in podelitev Prešernovih nagrad. Učenci so lahko zaznali razliko med knjižnim jezikom (zborna slovenščina – govor napovedovalk), nekknjižnim jezikom (otroci pred televizijo oziroma računalnikom) ter preprostim ljudskim jezikom v baladi, hkrati pa opazovali, kdaj se katera zvrst jezika uporablja. S kombinacijo gledališke igre in lutkovne predstave smo ustvarili zanimivo prireditev, ki je bila sodobna (otroci so uporabljali računalnik oziroma so preko spleta pridobivali podatke) in hkrati klasična (oder – gledališče), predvsem pa sveža in privlačna za vse starosti učencev. Proslava ni bila pretežka za mlade gledalce, hkrati pa je bila dovolj zanimiva za starejše učence, ki so zelo zahtevna publika – sploh zadnja triada, saj se jim hitro vse zdi »brez veze«.

Viri in literatura

Prešeren, F. (1987): *Pesem od lepe Vide*. Ljubljana: Prešernova družba.
Sivec, I. (2009): *Ribčev dohtar*. Mengeš: ICO, d. o. o.
Vir 1: France Prešeren (2018). Dostopno na https://sl.wikipedia.org/wiki/France_Prešeren, 20. 1. 2018.



Redstu yiddish? (Govoriš jidiš?)

 mag. Sonja Slana, profesorica angleščine in nemščine,
Srednja zdravstvena šola Murska Sobota

Da bi obeležili evropski dan judovske kulture, smo na šoli organizirali predavanja na temo Judje in njihov jezik in dijake vključili v glasbene ali jezikovne delavnice. V glasbenih delavnicah smo spoznavali glasbeno tradicijo klezmerja, v jezikovnih pa smo se seznanjali z jezikom aškenazijskih Judov. Poudarek je bil na razumevanju pisnih tekstov v jeziku, ki ga dijaki niso poznali. Pri tem so si pomagali z znanjem drugih tujih jezikov, hkrati pa smo jih spodbujali k uporabi različnih bralnih strategij medjezikovnega sporazumevanja. Po dveh izpeljanih jezikovnih delavnicah ugotavljamo, da so dijaki bralne strategije medjezikovnega razumevanja, ki so jih razvili v prvi delavnici, znali samostojno uporabiti v drugi delavnici, kar nakazuje, da so zmožni prenosa in poglobljanja strategij medjezikovnega sporazumevanja.



Nastop dijakov na predstavnitstvu Evropske komisije v Ljubljani

Medjezikovno sporazumevanje

Ideja medjezikovnega razumevanja, da razumemo jezik, ki se ga formalno nismo učili, je izredno privlačna. Z učenjem enega germanskega (ali pa romanskega, slovanskega) jezika se posredno učimo še drugega sorodnega jezika. Večjezikovna didaktika se v zadnjem času poglobljeno ukvarja s konceptom medjezikovnega razumevanja. Osnovni namen večjezikovne didaktike je spodbuditi učenca k uporabi obstoječega jezikovnega znanja pri učenju drugih jezikov (Bär 2004). Naš cilj ni, da bi se naučili tuj jezik do nivoja naravnega govorca, temveč da posredujemo sposobnosti in znanja, ki učenca omogočijo, da se z jezikom lažje spopriema in ga spoznava. Didaktični pristopi k medjezikovnemu razumevanju predvidevajo, rezultati raziskav pa tudi potrjujejo (Golubović 2016 v Pirih Svetina in dr. 2016), da lahko pouk oz. poučevanje in opozarjanje na podobnosti med jeziki olajša pridobivanje zmožnosti medjezikovnega razumevanja.

Pristop medjezikovnega razumevanja za razliko od tradicionalnega poučevanja tujih jezikov ne uči jezikovnih struktur. Opira se na raznolike podobnosti jezikov znotraj sorodnih ali bližnjih jezikov in poskuša preko ozaveščanja podobnosti premostiti razlike na individualnem nivoju govorca. Didaktični pristop medjezikovnega razumevanja lahko dopolni klasični pouk tujih jezikov ter pozitivno priznava jezikovno-kulturno raznolikost oziroma živeto večjezičnost.

Ker je bil poudarek jezikovnih delavnic, ki smo jih izpeljali na šoli, predvsem na razumevanju pisnih tekstov, se v svojem prispevku opiram na definicijo Marxa (2012), ki meni, da je medjezikovno razumevanje sporazumevalna praksa, pri kateri oseba izkoristi svoje obstoječe jezikovno znanje za razumevanje neznanih jezikov v pisni obliki. Pri tem je produktivna uporaba ciljnega jezika izključena. Izboljšajo se receptivne zmožnosti, ki so ključne za branje in razumevanje besedil v jeziku, ki ga ne govorimo.

Uporaba bralnih strategij pri medjezikovnem sporazumevanju

Uspešno branje v tujem jeziku, ki se ga formalno nismo učili, zahteva uporabo strategij, pri čemer je treba uporabiti znanje z različnih področij. Za dekodiranje teksta v za nas tujem jeziku lahko uporabimo vse vrste znanj. Jezikov se namreč ne učimo izolirano in ločeno, ampak iščemo podobnosti med njimi in poskušamo nove podatke o jeziku navezati na že znano. Predznanje o besedilu nam pomaga, da tekst bolje razumemo, hkrati pa razvijemo pričakovanja glede namena in vsebine teksta. Prav tako lahko naslov teksta aktivira naše splošno znanje o svetu. To znanje je pomembno za razumevanje s sklepanjem. Castagne (2004 v di Laurea 2014) našteva primere semantičnega sklepanja, kjer ostali elementi v besedilu pomagajo bralcu, da pripiše neznanim besedam semantični pomen. Poznavanje osebkov in predmeta v stavku lahko bralcu pomaga pri sklepanju o glagolu in obratno. Poznavanje pridevnika mu pomaga pri sklepanju o samostalniki in obratno. V jezikovnih delavnicah, ki smo jih izpeljali, smo med drugim tudi preverjali, kako uspešni so bili dijaki pri branju besedil v neznanem jeziku in katere bralne strategije so uporabili.

Primer prakse

Ena izmed dejavnosti, ki je bila ponujena dijakom, je bila jezikovna delavnica, kjer so dijaki dobili besedila, napisana v jidišu, še preden so se preko predavanja našega gosta seznanili s povsem novim jezikom, za katerega niso vedeli, da sploh obstaja. Besedilo, ki so ga dobili, je bila rusko-judovska pesem Tumbalalaika v jidišu. Dijaki o ozadju pesmi niso imeli nobenih informacij, prav tako tudi ne o jeziku. Ko so besedilo prebrali, so poročali, da ga niso razumeli.

Sledilo je predavanje gospoda mag. Ferija Kuzmiča na temo Jezik, ki ga govorijo Judje. Dijake smo najprej seznanili s kulturo Judov, s poudarkom na prekmurskih Judih, ter z jezikom, ki so ga govorili. Za Jude je bila značilna visoka pismenost in znanje jezikov. Praviloma se prvi pogovorni jezik ni razlikoval od okolice, v kateri so živeli. Judje na Slovenskem so govorili nemško, madžarsko in slovensko.

Jidiš je postal splošen pogovorni jezik aškenazijskih Judov v 19. stoletju, a so jidiš govorili tudi nekateri posamezniki v Prekmurju. Jidiš (dobesedno »judovski«) je različica stare visoke nemščine s hebrejskimi koreninami. Govorijo ga judovske skupnosti po svetu. Danes se govori le še izključno v ultraortodoksnih četrtih Jeruzalema oziroma nekaterih drugih krajih v Izraelu in predvsem tudi v judovskih četrtih v ZDA. Nekdanji jidiš zato goji le še peščica entuziastov in profesorjev s hebrejske univerze v Jeruzalemu, ki poskuša z organi-

ziranjem poletnih tečajev tega jezika na prostoru vzhodne Evrope in v sosednji Avstriji spet zbuditi zanimanje zanj.

Jidiš je izjemno lep, poetičen jezik. Zanimivo je dejstvo, da sploh ne pozna surovih vojaških izrazov in je doživel vrhunec ne le v vzhodnoevropski in zahodnoevropski religiozni, temveč predvsem tudi v posvetni literaturi, kot npr. v delih Isaaca Bashevisa Singerja, Isaaca Peretza idr.

Isaac Bashevis Singer je judovsko-ameriški pisatelj, Nobelov nagrajenec leta 1978. V svojem govoru je ob prejemu Nobelove nagrade dejal: »Jidiš še ni izrekel svoje zadnje besede; je moder, ponižen jezik nas vseh, prispodoba od strahu prežetega in upajočega človeštva.«

Za razliko od drugih germanskih jezikov, ki uporabljajo latinico, se jidiš zapisuje s hebrejsko pisavo. Za fonetično transkripcijo jidiša v latinico se uporablja fonetična pisava YIVO, ki se opira na angleški način pisanja. Črka װ se po YIVO transkripciji zapisuje kot **sh**, medtem ko jo v nemško govorečem prostoru zapisujemo kot **sch**.

V delavnicah dijakom nismo posredovali izvirnih besedil v hebrejščini, temveč besedila, transliterirana v latinično pisavo, in jim s tem bistveno olajšali razumevanje jidiša. Besedil, zapisanih v hebrejščini, dijaki ne bi razumeli. Golubović (2016 v Pirih Svetina idr. 2016) ugotavlja, da so si jeziki iste jezikovne družine, če se zapisujejo z drugačnim črkopisom, avtomatično bolj oddaljeni od jezikov iste jezikovne družine, ki se zapisujejo z enakim črkopisom.

אָג ביט קיינמאל, אָ דו גייסט דעם לעצטן וועג...
←
...gew ntzel med tsjeg ud sa ,lomnjek tin gos
←
sog nit kejnml, as du geist dem leztn weg...
→

Kako deluje jidiš (Breuer 2013)

Po predavanju smo dijake vključili v jezikovno delavnico. Tokrat so bili že seznanjeni z jidišem. Ponovno so dobili besedilo pesmi Tumbalalaika v jidišu. Pred drugim branjem smo jim povedali, da gre v pesmi za dvogovor med dekletom in fantom. Ko smo dodali še zvok in dijakom omogočili, da so pesem slišali zapeto, jim je to bistveno olajšalo razumevanje besedila. Lutjeharms (2007 v di Laurea, 2014) meni, da se pri običajnem bralnem razumevanju aktivirajo tako

pravopisne kot fonološke značilnosti, ko preberemo besedo. Če dodamo še pravilno izgovorjavo, to lahko doprinese k bralnemu razumevanju. Pravilna izgovorjava lahko učenca spomni na besedo, ki jo pozna iz materinščine ali drugega tujega jezika.

Pri drugem branju besedila so dijaki slišali pesem zapeto. Najprej smo izbrali besede, ki so fonetično podobne besedam v nemščini. Dijaki so opazili veliko besed, ki so sorodne nemščini, a se pišejo ali izgovarjajo drugače. Prepoznali so tudi določene besedne vrste, in sicer pri naslednjih besedah: shteyt, nacht, nemen, meydl, fregen, vaksn, regn, darfstu, brenen, shteyn, narisher, kon, veynen. Pri razumevanju s sklepanjem jim je pomagalo prepoznavanje besednih vrst in tudi poznavanje ozadja pesmi ter seveda jezikovno znanje, ki so si ga pridobili z učenjem tujih jezikov. Pri razumevanju besedila s sklepanjem so poročali, da so si pomagali z naslednjimi strategijami: z iskanjem podobnosti med jezikoma, v našem primeru jidiša in nemščine, s sklepanjem s pomočjo drugih besed, z iskanjem določene besede še v drugih povedih ter iskanjem glagolov v besedilu.

Shteyt a bocher, shteyt un tracht,
tracht un tracht a gantze nacht.
Vemen tsu nemen un nit far shemen,
vemen tsu nemen un nit far shemen.

Steht ein Bursche, steht und denkt
Und denkt und denkt die ganze Nacht.
Wen zu nehmen und nicht verschemen?
Wen zu nehmen und nicht verschemen?

Odlomek besedila pesmi Tumbalalaika v jidišu in nemščini

Dijake smo vključili tudi v glasbeno delavnico, kjer so spoznavali klezmer – glasbeno tradicijo aškenazijskih Judov. Stil glasbe je prepoznaven po značilnih izraznih melodijah, ki spominjajo na človeške glaso-ve, smeh in jok. Klezmer se je med jidiš govorečimi Judi ohranil vse do danes; posamezniku ponuja močno čustveno doživljanje in glasbeno prvinskost. Dijaki so poslušali pesem v jidišu "Der Rebe Elimelech". Spoznali so, da se tudi v Sloveniji igra klezmer, in sicer klezmer šansonjerke Vite Mavrič. Zbrali smo skupino glasbeno nadarjenih dijakov, ki so se naučili nekaj pesmi v jidišu in jih predstavili ostalim dijakom in gostom na prireditvi ob evropskem dnevu jezikov v Ljubljani ter na Noči knjige.

V drugi jezikovni delavnici, ki smo jo izpeljali čez nekaj dni, smo dijake seznanili z besedilom znane pesmi v jidišu Bei Mir Bistu Shein, za katero je besedilo napisal Jacob Jacobs, uglasbil pa ga je Sholom Se-

cunda leta 1932 za komični muzikal Men Ken Lebn Nor Men Lost Nish (Lahko živiš, a ti ne pustijo). Pesem je dialog dveh zaljubljenecv in je bila dijakom znana, saj smo jim predstavili tematiko. Dijaki so glede na že znane podatke o pesmi odkrivali izrazna sredstva v jidišu. Ker so za sabo že imeli izkušnjo medjezikovnega sporazumevanja, so se samostojno lotili dela z besedilom in ga v grobem prevedli s pomočjo strategij, ki so jih uporabili v prvi delavnici. Tokrat jim za lažje razumevanje ni bilo treba dodati zvoka; nekateri so celo poročali, da bi jih poslušanje pesmi zgolj zmotilo pri razumevanju s sklepanjem.

Sklep

Jezikovne in glasbene delavnice so pri dijakih vzbudile zanimanje za jidiš, klezmer in kulturno dediščino Judov v Prekmurju. Po dveh izpeljanih jezikovnih delavnicah v različnih časovnih obdobjih ugotovljamo, da so dijaki strategije bralnega medjezikovnega razumevanja, ki so jih razvili v prvi delavnici, uporabili v drugi in postali drznejši in samostojnejši pri ukvarjanju z jezikom.

Medjezikovno razumevanje poveča posameznikovo motivacijo, kajti z uporabo strategij medjezikovnega sporazumevanja tuj jezik nenadoma postane bolj domač, kot je bralec sprva mislil. Naš didaktični pristop potrjuje, da opozarjanje na podobnosti med jeziki in spodbujanje bralnih strategij medjezikovnega razumevanja olajša pridobivanje zmožnosti medjezikovnega sporazumevanja. Gre za prakso, ki se jo da naučiti.

Z dejavnostmi, ki smo jih organizirali, smo dijake seznanili z ogroženim jezikom, senzibilizirali medjezikovno sporazumevanje, se zavzeli za bogato jezikovno in kulturno raznolikost v Evropi, ki jo je treba ohraniti in spodbujati, predvsem pa smo spoznali bogato kulturno dediščino aškenazijskih Judov ter Judov v Prekmurju. Delavnice smo zaključili z mislimi judovske pesnice Rajzel Zychlinski, ki pravi, da besede jidiša ostajajo, brenčijo po prostoru, ko smo jih enkrat spustili v prostor – kot duhovi prihajajo in odhajajo, neopazno, molče, noč za nočjo.

Viri in literatura

- Bär, M. (2004): *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen: Shaker Verlag.
- Breuer, A. (2013): Wie funktioniert Jiddish? Kulturblog für Weltliteratur & Straßenpoesie. Pridobljeno s svetovnega spleta 21. 8. 2016: <https://danare.wordpress.com/2013/06/01/%D7%A0%D7%99%D7%A6%D7%9C%D7%A2%D7%9A-wie-funktioniert-jiddisch/>
- Di Laurea, T. (2014): *Intercomprehension between two unrelated languages*. Objavljena magistrska naloga, Università Ca'Foscari Venezia. Pridobljeno s svetovnega spleta 28. 1. 2018: <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/5431/982159-1182809.pdf?sequence=2>
- Marx, N. (2012): Reading across the Germanic languages: Is equal access just wishful thinking? *International Journal of Bilingualism*, 16 (4), 467–483.
- Pirih Svetina, N., Perko, G., Pogran, P., Schalmberger Brezar, M. (2016): Ko vsak uporablja svoj lastni jezik in razume svojega sogo-vorca. *Vestnik za tuje jezike*, letnik 8, številka 1, str. 99–111.

Aktivirajmo predšolske otroke, da bomo razvijali njihov um



dr. Teja Lorger, profesorica pedagogike in sociologije, III. Gimnazija Maribor

Namen prispevka je osvetliti nekatere vidike učenja predšolskega otroka, ki se naslanjajo na kognitivne teorije učenja, ki v povezavi z nekaterimi razvojnimi značilnostmi predšolskih otrok zelo pomembno vplivajo na uspešnost pridobivanja novih spoznanj.

Ideja, da predšolskega otroka poučujemo, je preživeta. Predšolski otrok pridobi največ spoznanj, če ima v pripravljenem okolju ustrezno gradivo in materiale, ki spodbujajo k razmišljanju in reševanju problemov ter k iskanju novih rešitev. Pri izbiri gradiva in materialov moramo upoštevati, da je pri predšolskem otroku zaznati zelo veliko mero čutnosti in da otroci najboljše dojemajo besede in pojme za vse tiste pojave in stvari, ki jih lahko spoznajo s čutili.

Če upoštevamo zgoraj zapisano, se vloga vzgojitelja iz aktivne prevesi v pripravljajno (pripravlja okolje, igralnico, gradivo, materiale, igrače) in opazovalno (opazuje otroke, beleži, daje staršem povratno informacijo). Sodoben vzgojitelj je v ne-direktivni vlogi, opazuje in minimalno posega v aktivnosti otrok, na podlagi dejstev, ki jih opazi, pa pripravi nove aktivnosti in nove materiale.

1 Aktivno učenje predšolskega otroka v *Kurikulumu za vrtce*

Namesto uvoda v članek bomo osvežili spomin na nekatera načela predšolske vzgoje, ki so opredeljena v *Kurikulumu za vrtce* (1999) in usmerjajo k aktivnemu učenju.

Nekatera skupna načela so:

- vzgoja se mora graditi na otrokovih zmožnostih in ga voditi k pridobivanju novih izkušenj, spoznanj, doživetij, tako da pred otroka postavlja zahteve, ki vključujejo otrokovo aktivno učenje, mu omogočijo izražanje, doživljanje in ga močno čustveno in socialno angažirati,
- učenje predšolskega otroka naj temelji na neposredni aktivnosti s predmeti in pridobivanju konkretnih izkušenj z ljudmi in stvarmi, na razmisleku o dejavnostih ter oblikovanju predstav in predpojmovnih struktur na osnovi prvih generalizacij,
- učenje predšolskega otroka naj temelji na notranji motivaciji in reševanju konkretnih problemov ter pridobivanju socialnih izkušenj.

1.1 Vrste aktivnega učenja

Poznamo različne oblike oz. metode aktivnega učenja otrok v vrtcu.

Le-te so (Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja 2008–2009 v Malnar 2016):

- **Problemsko učenje** je pristop k učenju, pri katerem so otroci postavljeni v situacijo reševanja problemske situacije, ki vključuje preizkušanje različnih poti in načinov reševanja. Problemi, s katerimi se srečajo otroci, so konkretni, za reševanje katerih so visoko motivirani, ali abstraktni, kjer imamo učenje divergentnega tipa in je možno oblikovati več pravih odgovorov, npr. kako urediti igralnico, ki predpostavljajo sočasno več alternativnih rešitev, poleg tega pa poznamo tudi učenje konvergentnega tipa, kjer je pravilen le en odgovor, npr. kako nastane kapljica vode. Problemsko učenje predpostavlja iskanje pravih rešitev z več možnimi strategijami, npr. po poti poskusov in zmot, z iskanjem informacij v različnih virih ipd., in je primarno usmerjeno v razvoj otrokovih meta-spoznavnih zmožnosti.
- **Učenje z raziskovanjem** je metoda učenja, v kateri otrok rešuje problem oz. išče odgovore na raziskovalno vprašanje. Učenje z raziskovanjem vključuje naslednje faze: opredelitev problema; prepoznavanje predhodnih znanj in izkušenj; iskanje, dokumentiranje in urejanje podatkov ter informacij; rešitev problema ter uporaba znanja. Pri tej obliki aktivnega učenja je otrok v interakciji z okoljem, pridobiva neposredne izkušnje, preizkuša in rokuje z objekti ... Metoda je utemeljena na konstruktivistični teoriji učenja in sloni na treh predpostavkah: prva pravi, da je učenje bolj učinkovito, kadar otrok samostojno odkriva dejstva in zveze med njimi ter tako samostojno konstruira znanje; druga predpostavka pravi, da je pomnjenje konceptov in znanja boljše, če je otrok sam angažiran v procesu raziskovanja; tretja predpostavka pa trdi, da je omogočen razvoj meta-spoznavnih zmožnosti, ko otrok sam raziskuje.

- **Ustvarjalno učenje** je način izražanja ustvarjalnosti, ko otrok na zanj nov način prihaja do spoznanj ali oblikuje odgovore oz. rešitve. Takšno učenje je možno, kjer vzgojitelj spodbuja otroke k iskanju novih rešitev ali k divergentnemu pristopu. Po Brunerju lahko govorimo o treh korakih ustvarjalnega učenja. Pri prvem koraku je pomembno, da otrok usvoji temeljne pojme, da pridobi potrebne spretnosti, npr. otrok obvlada osnove plesnih korakov, razume pojav. V drugem koraku sledi faza ustvarjalnega preoblikovanja oz. iskanje novih idej, drugačen pogled, nova oblika izvajanja, npr. otrok si izmisli lastno koreografijo. Pri tretjem koraku pa otrok svojo novo zamisel tudi preizkusi in evalvira, npr. otrok izvede nastop.

1.1.1 Brunerjeva ideja aktivnega učenja: Učenje z odkrivanjem

Kognitivne teorije poudarjajo aktivno vlogo otroka v procesu pridobivanja in konstruiranja znanja, kvalitativno razliko med mišljenjem otrok v različnih razvojnih obdobjih in tudi razlike med otroki iste starosti, pomen optimalnega obdobja za določeno učenje in izhajanje iz otrokove notranje motivacije za učenje (Batistič Zorec 2002, 27).

V tem delu članka se naslanjamo na Brunerjevo kognitivno teorijo razvoja mišljenja, ki poudarja aktivno vlogo otrok in sledi čutnosti otrok kot razvojni značilnosti v predšolskem obdobju. Bruner (Batistič Zorec 2010, 67) v eni izmed raziskav trdi, da je učenje najuspešnejše, ko je otrok aktiven in soudeležen pri ustvarjanju skupnih ciljev ter ima možnost graditi učne strategije, namesto da zgolj usvaja znanje. Središče njegove teorije je spoznavni razvoj otrokovega mišljenja. Bruner izhaja iz ideje, da temeljni cilj učenja ni končni rezultat, temveč ustvarjanje pogojev za kasnejši lažji napredek. Meni, da »vsakega otroka katerekoli starosti lahko učimo česarkoli, če to storimo na njemu primeren način« (Bruner 1977 v Batistič Zorec 2003, 9).

»Skozi svoj spiralni model razvoja, ki ga povezuje tudi z učenjem, izpelje tezo, da otrok določene ideje in koncepte razume najprej na intuitivni ravni in jih šele kasneje pretvori na zahtevnejšo raven. Poudarja tudi, da ni potrebno čakati na otrokovo pripravljenost, saj le-to lahko spodbudimo, če izberemo ustrezno reprezentacijo in s tem pospešimo njegov razvoj.« (Lipovec in Antolin Drešar 2019, 50)

1.2 Vloga vzgojitelja pri aktivnem učenju

Pri pospeševanju otrokovega razvoja in razvijanju aktivnega učenja imajo zelo pomembno vlogo vzgojitelji, ki ustvarjajo pogoje za možnost aktivnega učenja, ga spodbujajo in poudarjajo ter posledično podpirajo otrokov razvoj. *Kurikulum za vrtce* (1999) navaja, da je naloga vzgojiteljev, da spodbujajo aktivno udeležbo otrok, pri načrtovanju dela sle-

dijo otrokovim željam in interesom ter jim ponujajo dejavnosti, med katerimi lahko izbirajo. Omenjeni dokument torej zagovarja nedirektivno vlogo vzgojitelja. Gre torej za to, da vzgojitelji izhajajo iz otrok, jih opazujejo pri organizirani in neorganizirani aktivnosti, prepoznajo njihove interese, ocenijo njihove sposobnosti in na podlagi vseh dejstev, ki so jih zaznali pri opazovanju, otrokom ponudijo primerno spodbudo, materiale, pripomočke ter organizirajo primerno okolje za aktivno učenje, v katerem poskušajo otroci poiskati rešitev sami. Hohmann in Weikart (2005) navajata, da vzgojitelji v vrtcu aktivno učenje spodbujajo tako, da:

- organizirajo okolje: poskrbijo, da so igralne površine jasno določene, pregledne, z materiali, ki so otrokom zanimivi in jih spodbujajo k aktivnosti;
- organizirajo dnevno rutino: za razvoj občutka varnosti in predvidljivosti je za otroke nujno, da vedo, v kakšnem vrstnem redu si sledijo aktivnosti;
- vzpostavljajo pozitivne socialne donose: interakcija med otroki in med otroki in vzgojitelji naj bo sproščena in spoštljiva;
- spodbujajo otrokova namenska dejanja, reševanje problemov in verbalno razmišljanje: vzgojitelji se osredotočajo na otrokova dejanja in cilje, ki jih dosežejo;
- opazujejo in interpretirajo otrokova dejanja: vsakodnevna interpretacija in povratna informacija;
- načrtujejo izkušnje: vzgojitelji načrtujejo nove izkušnje na podlagi dejstev, do katerih so prišli tekom opazovanja.

»Tako aktivno učenje temelji na naslednjih prvinah: neposredno delovanje na predmete, razmišljanje o delovanju, notranja motivacija, domiselnost in posplošitev ter reševanje problemov« (prav tam, 17).

2 Okolje, ki spodbuja aktivno učenje

Iz zgoraj zapisanega je razvidno, da je priprava igralnice oz. okolja eden izmed ključnih elementov, ki vplivajo na spodbujanje otrokove aktivnosti in samostojnosti. Zaradi zelo podobnih idej o aktivnem učenju, kot jih zagovarja Bruner, je v začetku 20. stoletja Maria Montessori oblikovala idejo o okolju, ki se sklada s kognitivnimi teorijami učenja. Oblikovala je vrtčevsko okolje, ki spodbuja aktivno učenje, krepi samostojnost in samodisciplino, medtem ko je vzgojiteljevo temeljno delo opazovanje (v sodobni pedagoški terminologiji bi načrtnemu in organiziranemu opazovanju rekli formativno spremljanje).

2.1 Montessori okolje

Okolje po metodi Montessori je pripravljeno v skladu s šestimi splošnimi načeli: to so svoboda, struktura in red, lepota, narava in resničnost, socialno okolje in intelektualno okolje. V pravem Montessori okolju ne sme manjkati noben element, v javnih vrtcih pa je vzgojitelj avtonomen pri presoji, kateri element Montessori okolja bi vključil v vrtčevsko igralnico s ciljem spodbujanja otrokove aktivnosti (Irinji 2009, Montessori Inštitut 2020).

Elementi Montessori okolja so:

- **Svoboda:** V okviru pripravljenega okolja mora otrok izkusiti svobodo gibanja, raziskovanja, socialnih interakcij in mora biti zaščiten pred vmešavanjem drugih. Ta svoboda vodi v še večjo svobodo: svobodo izbire.
- **Struktura in red:** Otrokova potreba po redu in predvidljivosti izhaja iz potrebe po varnosti. Otrok ima to potrebo zadovoljeno, ko ve, kako teče dan in kako si aktivnosti sledijo. Šele takrat je v sebi umirjen in pripravljen na delo z materiali. Pomembno je tudi, da nihče niti ne prekinja otroka niti se vanj ne sme vmešavati.
- **Lepota:** Okolje, v katerem želimo, da je otrok aktiven in raziskovalen, mora biti vabljivo, da otrok komaj čaka, da vstopi in začne z delom.
- **Narava in realnost:** Otroci bodo aktivni, če bodo lahko pri svoji aktivnosti uporabljali predmete, ki v največji možni meri spominjajo na resnične predmete, ki pa so po velikosti prilagojeni otrokovim rokam in so, če je le možno, iz naravnih materialov. S tem ko otroka osvobodimo iluzij in fantazij (fizičnih in psihičnih), lahko otrok ponotranji meje narave in realnosti.
- **Socialno okolje:** Otroci se svobodno družijo, kar jih spodbuja k razvoju empatije in sočutja do drugih. Ko se otroci razvijajo, postajajo socialno vse bolj spretni in vse bolj občutljivi za druge in dogajanje v skupini. Pripravljajo se na delo in igro v skupinah. Druženje in socialne interakcije še posebej spodbuja starostno heterogena sestava skupine. Otroci se učijo drug od drugega, mlajši otroci dobijo od starejših zgled in pomoč, starejši otroci pa lahko razvijajo sposobnosti vodenja in skrbi za druge.
- **Intelektualno okolje:** Cilj metode Montessori ni le razvoj otrokovega intelekta, pač pa celostni razvoj otroka. Okolje Montessori je zastavljeno tako, da otroka nevsiljivo vodi k različnim vidikom intelektualnega razvoja. K temu ga spodbujajo materiali, jasno in pregledno urejeni po področjih (npr. zaznavanje, vsakdanje življenje,

matematika, jezik, kozmična vzgoja ...). Okolje vodi otroka skozi različna področja kurikuluma in tako otrok dobi strukturo za svoje ustvarjalno, samostojno in aktivno učenje (prav tam).

Tako pripravljeno Montessori okolje vsebuje vedno vse elemente, hkrati pa odgovarja na potrebe otroka v različnih starostnih obdobjih, zato se okolje, ki je primerno za malčka, razlikuje od okolja, primerne za osnovnošolskega otroka ali mladostnika.

Slovenski vzgojitelji v javnem sistemu vzgoje in izobraževanja so avtonomni pri urejanju igralnice, izbiri metod in oblik pedagoškega dela ter izbiri didaktičnih sredstev, tako da lahko vzgojitelji, ki so pripravljeni, da predajo aktivno vlogo otrokom, to tudi (vsaj poskusno) naredijo. Seveda pa je potrebno otrokom pripraviti okolje, ki jih bo vodilo v samostojnost in aktivnost. Menimo, da nam je Montessori okolje lahko pri tem za zgled.

Zaključek

Slovenski javni sistem predšolske vzgoje je odličen, ampak menim, da je lahko še boljši, če si bodo vzgojitelji dovolili preiti iz aktivne vloge v opazovalno in omogočili otrokom, da aktivno vlogo prevzamejo sami.

Naj zaključim z mislijo ustanoviteljice Montessori inštituta, Melite Kordeš Demšar:

Okolje je tisti element vzgoje, ki otroku omogoča, da postane aktiven učenec, učitelj pa postane dinamičen vezni člen med otrokom in okoljem. Otrokovo okolje postane sredstvo za njegovo samo-vzgojo in samo-izgradnjo, saj mu pomaga, da osvoji svojo lastno samostojnost in se vključi v svobodno izbrane dejavnosti, ki pospešujejo njegov razvoj (Montessori inštitut 2020).

Literatura

- Bahovec, D. E. in ostali (1999): *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Batistič Zorec, M. (2002): Učenje v vrtcu. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 3, str.24–43.
- Batistič Zorec, M. (2003): *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Batistič Zorec, M. (2010): Participacija otrok v slovenskih vrtcih z vidika stališč in izkušenj vzgojitelje. V: *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 67–85.
- Hohmann, M. in P. Weikart, D. (2005): *Vzgoja in učenje predšolskih otrok*. Ljubljana: DZS.
- Irinji, M. (2009): Oblikovano okolje po metodi Montessori. Pridobljeno, 20.12.2020, iz <https://montessoritraining.blogspot.com/2009/03/principles-of-montessori-prepared.html>
- Lipovec, A. in Antolin Drešar, D. (2019): *Matematika v predšolskem obdobju*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. Pridobljeno, 20.12.2020, iz <file:///C:/Users/III-1.GIM/AppData/Local/Temp/379-Celotna%20knjiga-659-2-10-20190215.pdf>
- Malnar, U. (2016): *Osebnostna poimenovanja vzgojiteljev predšolskih otrok o učenju otrok v vrtcu* (diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Montessori inštitut (2020): Osnove vzgojnega pristopa Marije Montessori. Pridobljeno, 20.12.2020, iz Osnove vzgojnega pristopa (inštitut-montessori.si)
- Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja (2008–2009). Projekt: "Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja". Agencija za raziskovanje RS. Pridobljeno, 20.12. 2020, iz <http://www.termanianet.net/slovar-ji/74/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja>

Delo z otroki s posebnimi potrebami v času epidemije: vidik sodelovanja z izvajalkami dodatne strokovne pomoči



Simona Živec, univ. dipl. soc. ped., pomočnica ravnateljja
in svetovalna delavka, Vrtec Slovenske Konjice

Epidemija koronavirusa je vplivala na različna področja dela in življenja v vrtcu, med drugim tudi na področje dela z otroki s posebnimi potrebami. Strokovni delavci smo bili primorani iskati nove poti in se prilagajati nastali situaciji, ki je od nas zahtevala veliko mero fleksibilnosti. Kot posebej pomembni so se izkazali timsko delo, medsebojno sodelovanje in strokovna podpora. V članku bom predstavila primer timskega in interdisciplinarnega sodelovanja v našem vrtcu s skupnim ciljem: uspešno delo z otroki s posebnimi potrebami v času epidemije.

Pomen timskega dela in interdisciplinarnega pristopa

Timsko delo sodi med temeljne usmeritve sodobnega sistema vzgoje in izobraževanja ter pedagoškega pristopa učeče se družbe (Polak 2009). Timsko delo spodbuja medsebojno pomoč, skupno reflektiranje in razvijanje pedagoške prakse, pri čemer se medsebojna podpora kaže v sodelovanju, neposredni pomoči pri pedagoškem delu, izmenjavi izkušenj, idej in občutkov ob problemih in uspehih ter v sproščeni izmenjavi strokovne in osebne pomoči. Medsebojna podpora je pomembna predvsem ob uvajanju novosti (Polak 2009).

Interdisciplinarni pristop je način sodelovanja med različnimi strokovnimi profili, ki imajo skupni cilj. Nove situacije in razmere od strokovnih delavcev zahtevajo veliko znanja, spretnosti in sposobnosti, pri čemer so izzivi vedno bolj večdisciplinarni in posameznik težko obvlada vse znanje, ki ga potrebuje. Zato je interdisciplinarni pristop različnih strokovnih profilov pomemben pri povezovanju vsebin in načrtovanju strategij (Polak 2009). »Interdisciplinarni timi omogočajo povezovanje več strok. Člani tima se povezujejo med seboj na ravni nalog, spoznavanja in ravnanja« (Polak 2009, 40). »V takem timu vsakdo opravi svojo nalogo, ocene in mnenja pa prediskutira v timu, ki oblikuje skupno oceno in se odloči za nadaljnja dejanja. /.../ Komunikacija poteka v vodilni smeri in hkrati podpira posameznika in tim.« (Praper 2001, 33–34)

Pri interdisciplinarnem timskem delu gre torej za sodelovanje in porazdelitev vlog glede na strokovno področje. Takšni timi skupaj načrtujejo, delajo drug ob drugem ter se vzajemno podpirajo

(Polak 2009). Pri takšnem sodelovanju se kaže vrsta pozitivnih strani različnosti med člani. Polakova (2009) izpostavi naslednje: različnost članov naredi timsko delo produktivnejše in bolj zadovoljujoče; različnost mnenj in izkušenj spodbuja ustvarjalnost in iskanje rešitve problemov; različnost zagotavlja razvijanje različnih spretnosti in iskanje virov pri reševanju izzivov; različna mnenja spodbujajo kritično razmišljanje; različne izkušnje članov bogatijo timsko interakcijo in diskusijo.

Aktiv za izvajalke dodatne strokovne pomoči v vrtcu

Eno izmed osnovnih področij svetovalne službe v vrtcu je sodelovanje s strokovnimi delavci na področju otrok s posebnimi potrebami. Svetovalno delo se nanaša tako na sodelovanje z vzgojitelji kot tudi z izvajalci dodatne strokovne pomoči. Svetovalna služba z obojimi sodeluje preko dejavnosti pomoči, razvojnih in preventivnih dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije (Čačinovič Vogrinčič idr. 2008). V povezavi s tem v našem vrtcu delujeta dva strokovna aktiva:

- aktiv za vzgojitelje, ki imajo v oddelku vključenega otroka s posebnimi potrebami;
- aktiv za izvajalke dodatne strokovne pomoči v vrtcu.

Oba aktiva vodi svetovalna služba, osnovna naloga pa je timsko povezovanje in sodelovanje, pomoč in podpora ter reševanje aktualnih izzivov.

V šolskem letu 2020/2021 je v našem vrtcu prvič deloval aktiv za izvajalke dodatne strokovne pomoči. Aktiv je bil interdisciplinarno naravnan, sestavljalo ga je osem članic: pomočnica ravnateljja, svetovalna delavka, specialna pedagoginja

v razvojnem oddelku, dve logopedinji, študentka specialne in rehabilitacijske pedagogike, vzgojiteljica za dodatno strokovno pomoč in tiflopedagoginja. Posebnost aktiva je bila tudi ta, da so ga sestavljale članice iz različnih ustanov, skupno vsem pa je bila povezanost z delom z otroki s posebnimi potrebami v našem vrtcu.

Prvotni namen oblikovanja aktiva za izvajalke dodatne strokovne pomoči je bil izmenjava strokovnih izhodišč in interdisciplinarni pristop pri reševanju nastalih izzivov ter dilem na področju dela z otroki s posebnimi potrebami. Zaradi razglašene epidemije, zaprtja vrtcev ter prilagojenega načina dela pa so se pokazale tudi druge prednosti tovrstnega strokovnega povezovanja: poenotenje izvajanja dodatne strokovne pomoči na nivoju našega vrtca v času razglašene epidemije, opolnomočenje drug drugega v novi situaciji, deljenje primerov dobre prakse in novih metod dela ter medsebojna osebna in strokovna podpora.

Vrtci velikokrat nimamo zaposlenih svojih izvajalk dodatne strokovne pomoči, kar pomeni, da prihajajo iz zunanjih ustanov. Izredno pomembno je, da jim tudi znotraj naših ustanov najdemo mesto ter jim ponudimo možnost za razvijanje občutka pripadnosti ter damo pomen njihovemu doprino-

su h kakovosti izvajanja našega programa. Lahko se zgodi, da so samo popotniki iz ene ustanove v drugo, v resnici pa so veliko več – podaljšana roka svetovalne službe in most med različnimi deležniki v vrtcu pri pomoči otrokom s posebnimi potrebami. Tudi zunanji strokovnjaki morajo za dobro timsko delo in povezovanje izpolnjevati določene kompetence: zmožnost navezovanja stikov, zavezanost k skupnim ciljem, aktivno poslušanje, dobre komunikacijske spretnosti, pozitivna naravnost in prepoznavanje potreb (Polak 2009). Tekom aktiva smo krepili tudi te spretnosti.

Pri organizaciji in delu znotraj aktiva smo sledili več temeljnim načelom iz Programskih smernic za svetovalno službo v vrtcu (Čačinovič Vogrinčič idr. 2008). V ospredju delovanja aktiva je bilo načelo interdisciplinarnosti, strokovnega sodelovanja in povezovanja. »Delo svetovalne službe je zaradi kompleksne povezanosti pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj najbolj učinkovito, kadar jo sestavlja tim različnih strokovnjakov« (Čačinovič Vogrinčič idr. 2008).

Upoštevali smo tudi načelo aktualnosti, saj smo pri vsebinah izhajali iz aktualnih razmer in potreb tako članic aktiva kot tudi družbene situacije, v kateri smo se znašli zaradi epidemije. Načelo ak-



tualnosti pomeni, da svetovalna služba pri svojem delu upošteva posebnosti posameznega vrtca in izhaja iz vsakodnevnih potreb tako vrtca kot tudi življenjskih potreb posameznikov, ki stopajo v stik z njim (Čačinovič Vogrinčič idr. 2008).

Začeli smo ...

Na začetku šolskega leta so članice aktiva izpolnile anketo, katere namen je bil pridobiti informacije o želenih vsebinah ter pričakovanjih. Članice aktiva so v anketi izrazile željo po intervizijskih srečanjih, na katerih se obravnava aktualna tema, prav tako pa so izrazile željo po izmenjavi izobraževalnih vsebin, pripravljenih z njihove strani. Eno izmed vprašanj v anketi je bilo namenjeno iskanju močnih področij med članicami in iskanju strokovnih vsebin, s katerimi bi lahko vsaka članica doprinesla k delovanju aktiva. Odgovori so bili sledeči:

- tematike iz logopedskega področja, didaktični pripomočki;
- primeri dobre prakse do sedaj videnih pripomočkov in strategij;
- pomoč otrokom, ki imajo težave na čustveno-vedenjskem področju;
- vsebine s področja glasbe;
- znanje o delu s slepim in slabovidnim otrokom.

Iz zgoraj navedenih odgovorov se vidi pestrost močnih področij in doprinos interdisciplinarnega oblikovanja strokovnega aktiva.

Eno izmed vprašanj v anketi je bilo namenjeno zapisu pričakovanj v povezavi z aktivom. Članice so izpostavile naslednja pričakovanja:

- pogovor o aktualnih tematikah, razprava o kakšnem problemu, ki se pojavi, izvedeti več primerov dobre prakse;
- sproščen pogovor, razjasnjevanje nejasnosti, medsebojna pomoč, izmenjava mnenj;
- izmenjava izkušenj, nove ideje za izvajanje;
- obravnava aktualnih tem, s katerimi se srečujejo med dodatno strokovno pomočjo;
- diskusije o težjih primerih;
- izdelava razvojne lestvice ali razvojnih mejnikov po področjih.

Rezultati ankete so služili kot osnova za pripravo akcijskega načrta in vsebin na aktivih. S takšnim načinom zasnove smo srečanja soustvarjale ter se učile druga od druge. Izhajale smo iz aktualnih potreb skupine ter na podlagi tega omogočile pogoje za aktivno učenje in profesionalno rast. Prvo srečanje aktiva smo izvedli v živo, vsa nadaljnja pa, zaradi epidemioloških razmer, na daljavo. Na začetku smo načrtovali mesečna srečanja, ki pa so se v času zaprtja vrtca izvajala pogostejše, predvsem zaradi izraženih potreb. Prvotni namen



oblikovanja aktiva za izvajalke dodatne strokovne pomoči je bil izmenjava strokovnih izhodišč in multidisciplinarni pristop pri reševanju nastalih izzivov in dilem na področju dela z otroki s posebnimi potrebami. Zaradi razglašene epidemije, zaprtja vrtcev ter prilagojenega načina dela pa so se pokazale tudi druge prednosti tovrstnega strokovnega povezovanja: poenotenje izvajanja dodatne strokovne pomoči na nivoju našega vrtca v času razglašene epidemije; opolnomočenje drug drugega v za vse novi situaciji; deljenje primerov dobre prakse in novih metod dela ter medsebojna podpora. Tudi v strokovni literaturi lahko zasledimo velik pomen procesa oblikovanja tima, pri čemer se člani osredotočijo na: prepoznavanje pričakovanj, soglašanje z nameni in cilji tima, prepoznavanje zmožnosti in spretnosti članov tima, izražanje in prepoznavanje potreb posameznih članov tima (Polak 2009). Pogoj dobrega timskega dela so skupni cilji članov tima, ki so usklajeni s potrebami članov skupine. Timi so oblikovani s tremi osnovnimi cilji: večja učinkovitost pedagoškega dela; osebnostni in profesionalni razvoj članov; timsko delo je uspešno in bolj učinkovito, če temelji na pozitivnem vzdušju ter občutku pripadnosti kot izvoru motivacije (Polak 1999).

Izmenjav strokovnih izhodišč in smernic v času spremenjenega načina dela

Med epidemijo se je dodatna strokovna pomoč v vrtcu izvajala prilagojeno in odvisno od vrtca do vrtca. S strani odgovornih ustanov nismo prejeli enoznačnih in enotnih smernic in navodil, zato smo znotraj vrtca ter ustanov, od koder prihajajo izvajalke dodatne strokovne pomoči, iskali strokovne rešitve in načine izvajanja. Že na samem začetku smo si izmenjali strokovna izhodišča o pomenu izvajanja dodatne strokovne pomoči na daljavo – kako prilagoditi cilje, kakšne so možnosti staršev, kakšna so pričakovanja staršev, kako izvajati dodatno strokovno pomoč na daljavo. Želeli smo poenotiti izvajanje dodatne strokovne pomoči na nivoju našega vrtca, hkrati pa ga individualizirati glede na potrebe in možnosti posameznega otroka in družin. V ta namen smo pripravili obrazec za izvajalke kot dopolnitev k individualiziranemu načrtu za izvajanje dodatne strokovne pomoči med epidemijo. Obrazec je bil pripravljen s strani svetovalne službe kot pomoč izvajalkam in je vseboval različne elemente.

Evalvacija izvajanja dodatne strokovne pomoči med epidemijo

Pomembna vloga interdisciplinarnega dela je bila tudi analiza prilagojenega izvajanja dodatne strokovne pomoči, ki je v veliki meri potekalo na daljavo. S strani svetovalne službe v vrtcu se je z namenom analize pripravila anketa, ki so jo izpolnile izvajalke. Posluževale so se različnih pristopov izvajanja, pri čemer so se pri izbiri približale potrebam otrok in možnostim družin. Večina staršev se je na pobudo prilagojenega izvajanja odzvala pozitivno, zelo malo pa je bilo tistih, ki se za sodelovanje niso odločili. Tekom izvajanja so vse izvajalke zaznale kar nekaj izzivov:

- veliko časa je bilo potrebno nameniti za pravo aktivnosti in pisanje navodil za starše;
- kako poiskati material, ki bi bil dovolj zanimiv za otroka preko računalnika;
- otežena je bila menjava dejavnosti, v primeru, da otrok ni sodelovalen;
- pojavljala se je občutek, da se obremenjuje starše;
- občasno je bila slabša internetna povezava;
- manjkala je osebni stik, še posebej pri izvajanju določenih artikulacijskih vaj.

Kljub izzivom pa so izvajalke zaznale nekatere prednosti in priložnosti:

- Največja prednost se je pokazala na področju sodelovanja s starši. Le-ti so bili bolj vpeti v izvajanje dejavnosti, sodelovanje je bilo kontinuirano in so tako lahko po končani uri dejavnosti izvajali tudi sami.

- Nastalo je veliko novega in interaktivnega materiala ter gradiva, ki se lahko uporabi tudi v prihodnje.
- Pridobitev novih znanj na področju uporabe spletnih orodij in aplikacij.

Priprava izobraževalnih vsebin

Srečanja strokovnih aktivov smo izkoristili tudi za izmenjavo izobraževalnih vsebin, ki so jih pripravile članice aktiva na podlagi njihovih močnih strokovnih področij. Tako smo imeli srečanje na temo nadomestne komunikacije Pecs in srečanje na temo Čustvene inteligence otrok. Tovrstna oblika srečanja je bila zelo dobrodošla, predvsem z vidika pridobivanja novih znanj in spretnosti, bila pa je tudi priložnost za deljenje prakse z drugimi. V nadaljevanju bom nanizala nekaj povratnih informacij o izobraževalnih srečanjih:

- »Veliko znanja – novega in obnovljenega.«
- »Bilo je drugače, poučno in zanimivo.«
- »Hvala za čudovito soustvarjanje srečanja, dobro energijo in vse ideje. Veliko sem se naučila in dobila tudi nove ideje za delo!«
- »Vesela sem, da ste bile vse tako izčrpne in sodelovalne. V timskem delu je moč.«
- »Zelo poučno, prijetno srečanje. Zanimiv in malce drugačen način izmenjave mnenj, izkušenj, znanj.«
- »Zanimiva tema, skrbno pripravljena, aktivna udeležba vseh prisotnih, pridobljene nove informacije.«

Pomen strokovnega aktiva in pogled naprej

Na podlagi povratnih informacij članic je organizacija aktiva spodbudila občutek povezanosti med izvajalkami, ki sicer niso zaposlene v našem vrtcu; pomagal jim je pri reševanju izzivov pri delu s starši, otroki in vzgojitelji; učile so se druga od druge in iz konkretnih primerov. Za zaključek bi poudarila, da se je odločitev za organizacijo aktiva za izvajalke dodatne strokovne pomoči pokazala za zelo uspešno, še posebej v času epidemije. Za osebno in profesionalno rast potrebujemo timsko delo, povezovanje, medsebojno podporo, deljenje izkušenj, predstavitev primerov dobrih praks, strokovno pomoč, gledanje na izzive z različnih perspektiv in, kar je najpomembnejše, čas in prostor, kjer se lahko vsi ti procesi dogajajo. Z organizacijo in izvedbo aktiva smo vse to omogočili in dosegli.

Literatura

Čačinovič Vogrinčič, G. idr. (ur.) (2008): *Programske smernice. Svetovalna služba v vrtcu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
Polak, A. (1999): *Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
Polak, A. (2009): *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
Praper, P. (2001): *Timsko delo in skupinski proces. V: Skrivnost ustvarjalnega tima (str. 28–39)*. Ljubljana: Dedalus.

Izzivi in preizkušnje pedagoških delavcev pri delu z učenci s selektivnim mutizmom



Katarina Filipič, učiteljica dodatne strokovne pomoči
in svetovalna delavka, OŠ dr. Ivana Korošca Borovnica

Neredko slišimo, da izkušeni pedagoški delavci, ki imajo za sabo dolgoletno prakso v vzgojno-izobraževalnem procesu, potožijo, da tako zahtevnega primera, kot je delo z otrokom s selektivnim mutizmom, še niso doživeli. Na začetku je vsem izziv in pristopajo k delu motivirani in polni pričakovanj, kmalu pa ugotovijo, da gre za dolgotrajen proces, ki zahteva veliko energije, potrpljenja in vztrajnosti. Napredek pa je kljub prizadevanju vseh sodelujočih počasen.

Uvod

Selektivni mutizem je redka, vendar kompleksna motnja, ki zahteva strogo načrtovan in specifičen pristop ter veliko mero sodelovanja, razumevanja in prilagajanja posameznikovemu funkcioniranju in doživetju sveta okrog njega. Pomembno je, da imajo osebe, ki delajo z omenjeno populacijo, določene osebnostne lastnosti, kot so razumevanje, empatija, toplina, pozitivna naravnost in vztrajnost. Prav tako je pomembno, da se z motnjo seznanijo, da vedo, da ne gre za to, da otroci ne bi znali govoriti ali da ne bi razumeli govora. Večina izmed njih ima močno željo po tem, da bi govorili, vendar v določenih socialnih situacijah »zmrznejo« in ne zmorejo iz sebe izpustiti niti glasu.

Selektivni mutizem lahko resno in negativno vpliva tako na otroka in njegovo življenje kot tudi na življenje družinskih članov. Ko želimo otroku pomagati, je pomembno vedeti, da tega otrok ne dela zanalašč, ampak da ne govori zaradi nezmožnosti prenašanja izjemno anksioznih občutkov, ki mu jih povzročajo socialne situacije in ljudje. Otroka ne smemo nikoli siliti h govoru, temveč ga je potrebno postopoma izpostavljati anksioznim situacijam, nikoli ne smemo dajati občutka, da nas je razočaral, če se ni verbalno odzval na naše vprašanje.

Pomembno je, da vemo, da je motnja premostljiva in ni trajen pojav. Otrok s tako motnjo lahko napreduje le, če poznamo njegove lastnosti in vrsto mutizma, če je otrok deležen pravih pristopov ter pravih razumevanja motnje, metod in strategij.

Zakaj je potrebno, da učitelji poznajo motnjo selektivni mutizem?

Da je selektivni mutizem resna motnja, pogosto

prvi opazijo prav vzgojitelji in učitelji v šolskem okolju v najnižjih razredih. Običajno se pojavi že v predšolskem obdobju (Steinhausen in Juzi 1996). Ker mnogi otroci s selektivnim mutizmom doma govorijo normalno, starši problema ne opazijo prvi. Zato imajo učitelji pomembno vlogo pri prepoznavanju motnje, zlasti pri ustreznem napotovanju k strokovnjakom in udeležbi v postopkih, ko je treba oceniti stanje, kot tudi pri zagotavljanju oblik pomoči otroku v razredu.

Vzrok za pojav selektivnega mutizma

Nekateri avtorji menijo, da se otroci rodijo s sramežljivim ali anksioznim temperamentom (McHolm idr. 2005). Vzrok za to je nepravilno delovanje možganske žleze amigdale. Pri anksioznih osebah amigdala sproži serijo zaščitnih reakcij tudi, ko posameznik v resnici ni v nikakršni nevarnosti (vprašanje učiteljice, socialni stiki), in pošilja telesu takšne ukaze, kot če bi bil resnično v nevarnosti. Drugi strokovnjaki so si enotni v tem, da ima večina otrok dedne predispozicije za anksioznost. Torej, da so se pri nekaterih članih družine že pojavile anksiozne motnje (Kesič Dimić 2010). V najnovejših raziskavah avtorji menijo, da je razlog za nastanek motnje najverjetneje kombinacija obeh faktorjev (McHolm idr. 2005).

Lastnosti in razširjenost motnje selektivnega mutizma (SM)

Otroci s selektivnim mutizmom so plašni in anksiozni predvsem v socialnih stikih zunaj doma, čeprav so pogosto molčeči tudi ob večjih družinskih srečanjih, ko ne poznajo dovolj dobro vseh sorodnikov. V socialnih situacijah zunaj doma se ti otroci aktivno izogibajo interakciji, ki zahteva verbalno sodelovanje. V prvih razredih so to lahko npr. jutranji krog, razredne diskusije kot tudi dejavnosti, ki vključujejo fizično aktivnost in petje.



V takšnih kontekstih otroci s selektivnim mutizmom pogosto reagirajo z zardevanjem, izogibanjem očesnemu stiku in opazno nemirnostjo ali togostjo. Če nekdo vzpostavi verbalni stik z njimi, se običajno odzovejo z gestami, kimanjem in drugim neverbalnim vedenjem, s čimer sporočajo svoje nelagodje ali potrebe (Ford, Sladeczek, Carlson in Kratochwill 1998). Tudi kadar morajo na stranišče ali potrebujejo kakršnokoli pomoč, pogosto ne spregovorijo. To lahko vodi v nerodne situacije v šoli oziroma zunaj doma. Kot rezultat aktivnega izogibanja situacijam, v katerih naj bi govorili, ti otroci lahko reagirajo na prisilo z izbruhi jeze ali razdražljivostjo. Otroci s selektivnim mutizmom lahko kažejo tudi ekstremno plašnost in umik, ko se jim kdo približa z namenom dotika.

Večina udeleženi v izobraževalnem procesu verjame, da je selektivni mutizem redek pojav, vendar novejša raziskave kažejo, da je motnja pogostejša, kot so sprva mislili. Prve raziskave so kazale, da gre za manj kot 1 % populacije. Tudi druge zgodne raziskave so to potrjevale. Mnogi so opo-

zarjali, da je incidenca motnje podcenjena iz različnih razlogov: odrinjenosti družin na socialnem robu, dejstva, da starši ne prepoznajo selektivnega mutizma kot motnjo, ki bi terjala ukrepanje, in dejstva, da se selektivni mutizem pretežno pojavlja v šoli. Ti rezultati kažejo, da imajo učitelji glavno vlogo pri naporih za prepoznavanje in zdravljenje selektivnega mutizma.

Značilnosti selektivnega mutizma

Čeprav se pri otrocih s selektivnim mutizmom simptomi pogosto kažejo v različnih oblikah, je prevladujoče vedenje, ki je skupno vsem tem otrokom, nesposobnost govora v specifičnih socialnih situacijah, kjer se od njih pričakuje, da bodo govorili. Otroci s selektivnim mutizmom običajno v šoli ne govorijo, govorijo pa v drugih situacijah ali v domačem okolju.

»Ko je otrok v stanju preplašenosti, v neprijetni situaciji, lahko pri njem opazimo:

- molčečnost;
- prazen izraz na obrazu;

- strmenje v prazno;
- nepremičnost, 'zmrznjenost';
- težave pri navezovanju očesnega stika;
- zategnjenost v neverbalnem izražanju« (Kesič Dimić 2010, 22).

»V šolski situaciji lahko opazimo, da:

- ne govori z učiteljico ali vrstniki;
- ne govori le z določenimi izbranimi osebami;
- komunicira neverbalno, verbalno pa ne;
- govori s starši, ko pridejo ponj;
- je videti nervozen;
- je osamljen;
- se izogiba očesnemu stiku z učiteljico in vrstniki;
- zavrača hrano (ali le določena živila) v šoli;
- se po nesreči polula, ker ne upa vprašati za izhod na stranišče (ali se šolska stranišča boji uporabljati)« (Kesič Dimić 2010, 23).

Učitelji v razredu bodo opazili, da otroci s selektivnim mutizmom sicer ne govorijo z drugimi, vendar kažejo željo po komunikaciji. Posledično otroci s selektivnim mutizmom uporabljajo najrazličnejše oblike neverbalne komunikacije, kot so geste, kimanje, kazanje ali le kratko, komaj slišno šepetanje. Običajno se izogibajo dejavnostim ali skupinskim diskusijam, v katerih se od njih pričakuje, da bodo odgovarjali na vprašanja ali podajali informacije sošolcem (npr. pokaži in povej).

Pogosto se pretirano oklepajo izbrane odrasle osebe in kažejo znake anksioznosti in zaskrblje-

nosti, če so od te osebe ločeni. V razredu lahko izkazujejo kompulzivne navade. Če skušajo odrasli otroka vztrajno siliti v govorjenje, ta pogosto odreagira burno, z izbruhi jeze ali ključovalnim vedenjem. Za mnoge otroke je prva oseba, ki prepozna in izrazi skrb glede pomanjkljivega govora in verbalne interakcije z vrstniki in odraslimi, učitelj.

Mnogi otroci so v šoli sprva plahi in zadržani, a se kasneje, ko se privadijo razrednemu okolju, odsotnost verbalne interakcije pokaže kot prehodno stanje, ki ga otrok premaga ob komunikaciji s sovrstniki. Pri otrocih s selektivnim mutizmom pa odsotnost govora traja precej dlje.

Kaj morajo vedeti učitelji?

Za otroka s selektivnim mutizmom je šola pogosto najbolj težavno okolje. Učitelji in vrstniki pričakujejo, da bo govoril, se odzival in sodeloval v šolskih aktivnostih in pogovorih. Kadar otrok pri tem sodeluje, je pozornost usmerjena vanj. Otroci s selektivnim mutizmom pa si najmanj želi biti v središču pozornosti (Shipon-Blum 2016).

Učitelj mora poznati splošna vodila za delo z otroki s selektivnim mutizmom:

- V tihem in diskretnem okolju razložite otroku, da razumete njegovo stisko in dejstvo, da je govoriti v javnosti za nekatere otroke posebej strah vzbujajoče. Pokažite empatijo v zvezi z otrokovimi strahovi.
- Vprašajte učenca, če bi želel v prihodnje govoriti v šolskem okolju in ga k temu jasno povabite.
- Če otrok nakaže, da si želi komunicirati v šoli, ponudite svojo pomoč pri dosegu tega cilja. Naj se otrok zaveda, da bo morda težko, toda delovali boste v njegovo korist ter se tako postopoma in počasi bližali temu cilju.
- Ne silite otroka h govoru, dokler ni na to pripravljen. Naj tudi sošolci vedo, da verjamete, da bo otrok spregovoril in dosegel cilj.
- Opazujte otroka, da boste lahko določili, katere razmere in situacije sprožajo večjo anksioznost in kaj bi lahko otroku v določenih okoliščinah pomagalo spregovoriti.
- Vzpostavite okolje, v katerem se bo otrok počutil varnega, spodbujanega in bo vedel, da ima podporo.

PRIMER IZ PRAKSE

Kako se otrok obnaša v šolski situaciji?

Deček govorno komunicira s sošolci in specialno pedagoginjo. Z učiteljico komunicira neverbalno (odkima, prikima, pokaže ali napiše odgovor). Sposobnosti na učnem področju so v skladu s pričakovanji. Tu ni odstopanj v primerjavi z vrstniki.



Ne dviguje roke in se aktivno ne udeleži pogovorov. Če mu učiteljica postavi vprašanje, ob spodbudi napiše odgovor na papir, odkima ali prikima. Kadar je v stiski in potrebuje pomoč, pristopi učiteljica in mu postavi vprašanje, menca z rokami, si pokrije ušesa, strmi, čaka, maha z rokami.

Oblike motečega vedenja učenec pokaže, kadar je izpostavljen situacijam, pri katerih čuti tesnobo (kadar so prisotne odrasle osebe, ki jih slabo pozna, učiteljica ali pa je pozornost usmerjena nanj in se od njega pričakuje, da bo govoril). S tem vedenjem se želi izogniti situacijam in želi, da se po-

zornost preusmeri drugam ali da želeno nalogo (podati odgovor, govoriti, poiskati radirko, če jo potrebuje ...) naredi namesto njega nekdo drug.

Kako lahko otroku pomagamo, da dosežemo določene cilje?

Vsak cilj v spodnji tabeli je razdeljen na določeno število korakov. Za vse korake velja:

- Učiteljica otroku postavi vprašanje in zahteva določeno nalogo, opravilo.
- Za vsak uspešen poskus otrok dobi plus.
- Ko je otrok ponovno uspešen po štirih poskusih, dobi nagrado in preidemo na naslednji korak.

1. CILJ: Na vprašanje učiteljice odgovori z govorom	
1. korak: odgovor pove sošolcu na uho, sošolec pove njegov odgovor učiteljici	Učiteljica otroka najprej spodbuja, da sošolcu pove odgovor. »Nik, povej sošolcu odgovor.« Po štirih uspešnih poskusih mu le namigne z roko, kasneje poskuša opustiti tudi to. Po osmih uspešnih poskusih dobi nagrado (15 minut računalniške igre), gremo na drugi korak.
2. korak: odgovor sošolcu zašepeta	Podobno kot prvi korak.
3. korak: odgovor zašepeta	Najprej ga učiteljica spodbudi: »Nik, zašepetaj. Spomni se, nabiraš pluse za računalniške igre.« Kasneje spodbudo opustimo. Ko zbere dovolj plusov, dobi nagrado (15 minut računalniške igre).
4. korak: odgovor pove učiteljici tako, da se obrne stran in glasno pove odgovor	Učiteljica ga spomni, da se obrne stran in glasno pove odgovor (v prvih štirih poskusih, nato mu le še namigne). Sledi nagrada, 30 minut računalnika.
5. korak: odgovor pove učiteljici tako, da je obrnjen k njej in ji odgovori s sobno jakostjo	Učiteljica ga spodbudi: »Sedaj lahko odgovor glasno poveš.« Po štirih uspešnih poskusih umakne spodbudo. Nagrada: 45 minut računalnika.
2. CILJ: Ko je v stiski, prosi sošolca za pomoč	
1. Korak: ko je v stiski (pozabi ravnilo, radirko), pove sošolcu in ta pove na glas	Ko doma pozabi šolske potrebščine, pove sošolcu, da jih potrebuje. Če učiteljica ugotovi, da kaj potrebuje, mu postavlja vprašanja. Deček odgovori sošolcu, kaj potrebuje.
3. CILJ: Prenaša obvestila iz šole in od doma	
1. Korak: prenese obvestilo staršem	Učiteljica otroku napiše obvestilo za starše. Deček doma pokaže staršem obvestilo. Po štirih uspešnih poskusih so obvestila ustna. Mama je na zvezi z učiteljico individualnega pouka in otroka spodbuja h komunikaciji. Po štirih uspešnih poskusih sledi nagrada (30 minut računalnika).
2. Korak: prenese obvestilo učiteljici	Starši pripravijo pisno obvestilo za učiteljico (najprej za učiteljico individualnega pouka, nato za razredničarko). Deček pokaže obvestilo. Kasneje so obvestila ustna. Po štirih uspešnih poskusih sledi nagrada (45 minut računalnika).



Kako lahko ukrepamo ob motečem in neželenem vedenju?

Kadar se otrok vede moteče, to vedenje ignoriramo. Ko mu postavimo vprašanje, preštejemo do pet in mu tako damo čas za odgovor. Če ne odgovori, ne komentiramo nič, vprašanja mu ne postavljamo ponovno. Pozornost usmerimo drugam ter mu čez deset minut vprašanje ponovno postavimo. Če na tri vprašanja zaporedoma ne odgovori, začnemo postavljati vprašanja, ki so zgolj in močno vezana na njegov interes (računalniške igrice, lego kocke).

Kadar uspešno odgovori na vprašanje, ga ne pohvalimo, temveč ignoriramo. Označimo plus v tabeli in usmerimo pozornost drugam. Pomembno je, da nanj ne usmerjamo pozornosti, ko ne odgovori na vprašanje, pa tudi, ko odgovori.

Ob koncu tedna skupaj pregledamo tabelo s plusi, jih preštejemo in načrtujemo korake za naslednji teden.

Zaključek, predlogi za naprej, merjenje napredka

Cilji časovno niso natančneje oziroma datumsko opredeljeni, ker se sledi korakom do cilja glede na

število uspešnih poskusov. Če v času dveh tednov ne bi bilo napredka (ne bi bilo dovolj uspešnih poskusov – npr. štiri zapored), je potrebno korake prilagoditi, jih zmanjšati ali povečati nagrado.

Poleg vsega naštetega mora šolsko osebje vzdrževati stike s strokovnjaki zunaj šole, ki delajo z otroki in njihovimi starši. Za zunanjo pomoč je značilna podpora na domu, individualna terapija, izobraževanje staršev in medikamentno zdravljenje. Vsi člani tima morajo delovati načrtovano in usklajeno ter redno vrednotiti učinkovitost uvedenih ukrepov.

Literatura

- Ford, M. A., Sladeczek, I. E., Carlson, J. in Kratochwill, T. R. (1998): Selective mutism: Phenomenological characteristics. *School Psychology Quarterly*, 13(3), 192-227.
- Kesič Dimić, K. (2010): *Vsi učenci so lahko uspešni: Napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Založba Rokus Klett, d.o.o.
- McHolm, A.E., Cunningham, C.E. in Vanier, M. K. (2005): *Helping your child with selective mutism: Practical steps to overcome a fear of speaking*. New Harbinger Publications. Oakland, Canada.
- Shipon-Blum E. (2006): *Understanding Selective Mutism. A Guide to Helping Our Teacher Understand*.
- Steinhausen, H. in Juzi, C. (1996): Selective mutism: An analysis of 100 cases. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 606-614.

Metoda pozitivne spodbude s semaforji v razredni skupnosti ob neželenem vedenju



Mojca Strgar, učiteljica naravoslovja in strokovnih modulov naravovarstva,
Biotehniški izobraževalni center Ljubljana, Živilska šola

Dijaki nižjega poklicnega izobraževanja (NPI) prihajajo iz manj spodbudnega socialnega in ekonomskega okolja. To so dijaki, ki se pogosto soočajo z neželenimi vedenjskimi vzorci, delo z njimi pa predstavlja velik izziv, saj so v odnosu do avtoritete učitelja odklonilni. To vodi v povečevanje neopravičenih odsotnosti pri pouku, v končni fazi pa celo do izpisa ali izključitve dijaka iz izobraževanja. Da bi te dijake motivirali in spodbudili k aktivnemu vključevanju v šolsko okolje ter spodbudili spremembo neželenih k želenim vedenjskim vzorcem, smo vpeljali metodo pozitivne spodbude s semaforji. Vedenje vsakega dijaka smo mesečno ocenjevali z zeleno, rumeno in rdečo barvo. Pri ocenjevanju, ki smo ga opravili skupaj z dijaki razredne skupnosti, smo upoštevali število neopravičenih ur, opravljene domače naloge, pohvale in izboljšave. Z vpeljavo metode smo dosegli izboljšanje razredne klime in motivirali dijake, da so aktivno sodelovali pri pouku ter se medsebojno spodbujali k pozitivnemu vedenju.

Teoretična izhodišča za vpeljavo metode

Vedenje zajema vsako aktivnost nekega živega bitja (Cooper, Heron in Heward 2007). Vsako vedenje – želeno in neželeno – je naučeno in ima svojo vlogo, npr. otrok s svojim vedenjem (npr. jokom) doseže, da dobi igračo. Z izrazom neželeno vedenje (tudi moteče vedenje) običajno opredelimo vsako vedenje, ki ni skladno z razvojno stopnjo posameznika ter kulturnimi pričakovanji (Blair in Fox, 2011).

Kobolt (2010) je v svoji raziskavi ugotovila, da pedagoški delavci kot najbolj moteče vedenje opredelijo: uničevanje šolskega inventarja, verbalno in neverbalno izzivanje vrstnikov, ugovarjanje pedagoškemu delavcu ter odvrčanje sošolcev od dela. Kot vzroke za takšno vedenje pedagoški delavci opisujejo slabe delovne navade, pomanjkanje želje po učenju ter nevzgojenost.

Pomembno je zavedanje, da so nekatere oblike motečega vedenja širše družbeno nesprejemljive (na primer fizična agresija, mučenje živali), nekatere pa so odvisne od specifičnega socialnega okolja. Tako je lahko nezainteresiranost učenca oziroma dijaka med šolsko uro nesprejemljivo vedenje le za določene učitelje, za druge pa je sprejemljivo. Prav iz teh razlik izhajajo težave pri konsistentnosti izvajanja ukrepov ob neželenem vedenju (Vec 2011).

V preteklosti se je večinoma vse ukrepe v primerih neželenega vedenja usmerjalo predvsem v posledice takega vedenja, kot ukrep pa se je uporabljala kazen (Horner in sod. 2002). Tak pristop temelji na stopnjevanju kazni ob ponavljajočem motečem

vedenju posameznika, s čimer dosežemo, da dojamemo, da njegovo vedenje ni sprejemljivo in ga ne bomo tolerirali. Na koncu predvidevamo, bolje rečeno, upamo, da bo posameznik z vedenjem prenehal (McCord 1995; Shores in sod. 1993).

Alternativo temu pristopu predstavlja vzpostavitev učnega okolja, kjer učence oz. dijake neposredno učimo želenega vedenja in jim dajemo možnosti izboljšave. Podpora pozitivnemu vedenju (PPV) je celovit, proaktivni pristop, ki si prizadeva ustvariti celovite spremembe pri posameznikih z neželenim vedenjem. Pristop vključuje identifikacijo namena neželenega vedenja, učenje alternativnih odzivov, ki zajemajo isti namen kot neželeno vedenje, dosledno nagrajevanje pozitivnega vedenja, zmanjšanje nagrade ob neželenem vedenju ter minimalizacijo fizioloških, okoljskih in učnih elementov, ki sprožijo neželeno vedenje (Carr in sod. 2002; Sugai 2007).

PPV v šolah preprečuje neželeno vedenje in spodbuja želeno, pozitivno vedenje. Pristop predvideva uporabo jasnih, enostavnih in konsistentnih pravil, ki zajemajo pričakovano vedenje in vključujejo takojšnje odzive na neželeno vedenje. Smiselno je, da je v vpeljavo vključena celotna šola, ki si zastavi 3 do 5 skupnih pričakovanih vedenj. Pravila zastavimo na način, ki predvidi pozitiven prizvok, npr. »Pogovarjamo se tiho.« namesto »Ne kričimo!«. Pozitivno vedenje učencev oz. dijakov prepoznamo in ga nagradimo. Hkrati pa še vedno ohranimo šolska pravila in z njimi povezane disciplinske ukrepe. Ob tem se učitelje spodbuja, da se na vedenjske težave odzivajo podobno kot pri učnih zadevah: s popravki in poučevanjem (Benedict in sod. 2007).

V šoli je smiselno vzpostaviti tridelni model pozitivne vedenjske podpore. Prva stopnja modela zajema preventivni nivo z univerzalnim programom in ukrepi šole (šolska pravila, nagrajevanje). Učenci oz. dijaki z večjimi vedenjskimi težavami pa naj bodo vključeni v specializirane skupinske programe (sekundarna preventiva) in specializirane individualizirane programe (terciarna preventiva) (Sugai 2007).

Metoda pozitivne spodbude s semaforji v šoli

Na Biotehniškem izobraževalnem centru Ljubljana, Živilska šola, izvajamo program NPI pomočnik v biotehnikih in oskrbi. V program NPI se lahko vpišejo vsi, ki so izpolnili osnovnošolsko obveznost in hkrati uspešno zaključili najmanj sedmi razred osnovne šole (program devetletke) ali pa so zaključili osnovno šolo v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom (Razpis v SŠ, 2020).

V programe NPI se pogosto vpisujejo dijaki s specifičnimi učnimi težavami, dijaki iz družin z nižjim socio-ekonomskim statusom, dijaki staršev z nižjim izobrazbenim statusom, dijaki tujcev in podobno. Nezanemarljivo ni niti dejstvo, da ima skoraj četrtina vseh dijakov v NPI odločbo o usmeritvi. Vsi ti dejavniki vplivajo tudi na klimo v razredni in šolski skupnosti, pogosto moteče vedenje pa vpliva na učni proces pri različnih predmetih. Dokazano je, da dijaki v poklicnem in srednjem strokovnem izobraževanju ob pojavu učnih težav le redko poiščejo pomoč. Na težave jih običajno opozorijo razredniki in učitelji, ki dijaka poučujejo, pomembna je tudi vloga staršev in svetovalnih delavcev (Grašič in sod. 2010).

1.1 Vpeljava metode v razredno skupnost

Prav zaradi tega smo v okviru razredne skupnosti 1. pd vpeljali metodo semaforne pozitivne spod-

bude. Gre za obliko sprotnega preverjanja vedenja in dela dijakov ob pozitivni spodbudi (nagrada). Cilj metode je zmanjšanje neželjenih oblik vedenja znotraj razredne skupnosti ter vzpostavljanje spodbudnega in podpornega okolja znotraj razredne skupnosti. Čeprav so bili sprva posamezni dijaki do metode odklonilni, se je sčasoma metoda znotraj razredne skupnosti dobro usidrala in dijaki so sprotno preverjanje in ocenjevanje dela v razredu težko pričakovali.

Metodo so kolektivu predstavili strokovni delavci Centra Janeza Levca (Matej Rovšek, Matjaž Knez, Boštjan Kotnik) v sklopu daljšega izobraževanja na šoli, skupaj pa smo delo tudi nekajkrat evalvirali. Metoda pozitivne vedenjske metode temelji na enostavnem sprotnem preverjanju dela dijakov in podeljevanju ocen v obliki krogcev, ki predstavljajo barve semaforja (rdeča, rumena, zelena). Vsakega dijaka smo skupaj z dijaki ocenili individualno.

Kriteriji ocenjevanja so vključevali: število neopravičenih ur v preteklem obdobju, število neopravljenih oz. opravljenih domačih nalog in v eAsistentu zabeležene pohvale oz. predlogi za izboljšave, ki so jih sproti zabeležili učitelji, ki v razredu poučujejo. Pohvale so običajno vključevale pohvalo za aktivno delo pri uri, pohvalo za pomoč sošolcem in podobno, izboljšave pa zapis o neaktivnosti pri uri, zamujanje, nepripravljene potrebsčine, prehranjevanje pri pouku in podobno.

Kriterije so prvo uro uvedbe metode skupaj z razredničarko in svetovalno službo zastavili dijaki sami. Pri tem je zanimivo dejstvo, da so bili pri njihovem oblikovanju zelo strogi. Zelena barvo je tako dobil dijak, ki ni imel vpisov izboljšav, je imel zapise pohval, ni imel neopravičenih ur in je opravil vse domače naloge. Rumeno barvo je

Ime dijaka/-inje	OKT	NOV	DEC	JAN
Maja G.				
Polona K.				
Armin M.				

Prikaz načina vrednotenja s semaforno podporo (podeljevanje barv semaforja).



dobil vsak, ki je imel do 2 vpisa izboljšav (brez pohval), do 3 neopravičene ure ter do 3 neopravljene domače naloge. Rdečo barvo pa je dobil vsak, ki je imel več kot 3 izboljšave, nič pohval, več kot 3 neopravičene ure ter več kot 3 neopravljene domače naloge. Kriterije smo med šolskim letom tudi prilagajali. Dijak, ki je prejel več pohval kot izboljšav, je bil še vedno ocenjen z zeleno, s čimer smo še dodatno spodbudili prejemanje pohval in možnost popravljanja vedenja.

Evalvacijo smo vedno opravljali v razredni skupnosti, pri tem so s svojim glasom sodelovali vsi dijaki. Evalvacija je potekala enkrat mesečno. Vsi, ki so bili ocenjeni z zelenim krogcem, so dobili tudi pripadajočo nagrado. Ta se je razlikovala od meseca do meseca in ni bila vnaprej znana (npr. kinder jajčki, čokoladica itd.). Dijaki, ki so se v ocenjevalnem obdobju odrezali slabše, so pridobili rumeno ali rdečo barvo. Take dijake smo motivirali, da se v prihodnjem obdobju izboljšajo.

Pri tem smo pristopali čim bolj individualno in upoštevali napredek dijaka kot posameznika. Kot smo že na začetku predvidevali, so dijaki, ki so že na začetku kazali manj moteče vedenje, svoje vedenje še izboljšali in brez večjih težav dosegali zeleno barvo. Odzivi teh dijakov so bili od začetka izvajanja metode pozitivni, najpogostejši so bili: »Profesorica, kdaj bodo spet semaforčki?«, »Prosim, povejte, ali bom ta mesec tudi zelena?«, »Ta mesec sem opravila vse domače naloge – zagoto-

vo bom zelena!«. Najbolj »zeleni« dijaki so ob napovedanih odsotnostih celo prosili, da se metoda ne izvede na dan, ko jih ni, ker želijo biti prisotni.

Večji izziv pa je bil na aktivno vključevanje pripraviti tiste, pri katerih smo želeli spremembo motečega vedenja. To so hkrati dijaki, ki so na začetku kazali bolj odklonilen odnos do metode. Njihovi odzivi na začetku so bili pogosto: »To je kar nekaj!«, »To je za otroke!«. S temi dijaki smo na mesečnih evalvacijah skupaj z razredom skušali ustvariti podporno okolje, prilagojeno prav njim. Tako smo dijaku, ki je bil sprva vedno rdeč, ker ni opravljal domačih nalog, dodelili pomoč sošolke, ki ga je spodbujala (in nadzorovala), da sta domačo nalogo opravila skupaj. Dijaku, ki je s svojim odhodom iz šolskega prostora v času trajanja pouka kršil šolska pravila in pogosto zamujal k uram, je pomagala sošolka, ki ga je vedno, ko je želel iti po svoje, motivirala, da je ostal z razredom in pri pouku. Pri več dijakih smo kot nagrado uporabili tudi izbris določenega števila neopravičenih ur, če je dijak dosegel zeleno barvo. Vsi ti »bonusi« so najtežavnejše dijake vodili v spremembe vedenja in njihov trud, da dosežejo zeleno barvo. Njihovi odzivi ob lastnem napredku so bili boljši kot na začetku, npr.: »Profesorica, ste videli – niti ene neopravičene ta mesec. Zdaj pa bom zelen in se izbrišejo tudi 3 neopravičene ure za nazaj!«, »Profesorica, ta mesec bom zelen in ne bo ukrepa zaradi neopravičenih!«, »Profesorica, ste videli pohvalo profesorice za angleščino?«, »Že cel mesec nisem zamudil na prakso – tokrat bom zelen!«.

Vpeljava metode v digitalno okolje (delo na daljavo)

Metodo smo nadaljevali tudi v času dela na daljavo, kar je predstavljalo dodaten izziv, saj je bilo potrebno dijake motivirati brez fizične nagrade in osebnega stika. Sprva smo sicer sklepali, da semaforji v tem obdobju dijakom ne bodo predstavljali motivacije za delo, zato je v prvem mesecu dela na daljavo nismo izvajali. Slaba odzivnost dijakov nas je spodbudila, da metodo preizkusimo tudi v digitalnem okolju, kjer je povečala odzivnost dijakov.

Dijake smo v času dela na daljavo ocenjevali glede na opravljanje obveznosti na daljavo pri posameznih predmetih. Kriterij je vključeval število predmetov, kjer so dijaki opravili vse tedenske obveznosti, opravljene domače naloge ter morebitne zapise pohval ali izboljšav pri posameznih predmetih. Pohvale so običajno vključevale izjemno odzivnost dijakov, pravočasnost oddaje nalog in podobno. Izboljšave so vključevale predvsem neodzivnost, zamujanje pri oddaji, kopiranje izdelkov in podobno. Največ težav je bilo sicer pri predmetih, kjer dijaki v šoli ne pišejo, npr. športna vzgoja.

Evalvacije stanja so potekale »v živo« preko spletne aplikacije ZOOM v sklopu razredne ure. V obdobju, preden smo uvedli »semaforje na daljavo«, je bila odzivnost dijakov pri posameznih predmetih praktično nična, nato se je povečala. Pri dijakih, kjer so bile težave z motivacijo večje, oz. so bile težave dijakov povezane s slabo digitalno pismenostjo, smo kriterije (podobno kot v šoli) prilagajali tako, da smo dijaku tedensko določili nabor obveznosti, ki jih je moral opraviti, da je bil ocenjen z zeleno barvo. Sprotno opravljanje obveznosti je potekalo s pomočjo posebne tabele, ki so jo izpolnjevali izvajalci predmetov vsak teden.

Ponovno je bilo največ težav z odklonilnim odnosom pri dijakih, ki tudi v razredu potrebujejo dodatno spodbudo in so bili tudi sicer na daljavo slabo odzivni. Pri teh dijakih sta tedensko obveznost sproti preverjali tako razredničarka kot svetovalna služba (s telefonskimi klici), s čimer smo dijake sproti spodbujali, da opravijo dogovorjeno.

Zaključek

Pri večini dijakov smo opazili napredek. Večina jih je dosegla zeleno barvo in uspešno zaključila letnik. Spodbudno je predvsem dejstvo, da so bili ob koncu šolskega leta (pa tudi 1. ocenjevalnega obdobja) pozitivni dijaki ponavljalci, ki so bili na začetku leta problematični zaradi neopravičenih ur, pomanjkanja motivacije za šolo in vzgojnih ukrepov. Zlasti zgovorna je izjava enega najbolj problematičnih dijakov, ki je letnik ponavljal in je

pozitiven zaključek leta komentiral z besedami: »Nikoli si nisem predstavljal, da lahko šolsko leto zaključim brez popravnega izpita! Moj oči ne bo verjel.«.

Pozitivna stran izvajanja metode pozitivne spodbude se izkazuje tako pri delu dijakov kot tudi razrednika. Razrednik z izvajanjem metode dobiva sprotno podobo dela vsakega dijakov (individualni pristop), kar vpliva na pravočasno prepoznavo učnih težav dijakov ter odzivanje nanje. Hkrati z izvajanjem metode razrednik lažje doseže večjo razredno povezanost. Dijaki so z veseljem podpisali svoje sošolce na poti do zelene barve – zagotovljena je bila tudi končna nagrada ob napredku vseh, in sicer zaključni sladoled/pijača v centru Ljubljane.

V prihodnje bomo z izvajanjem metode še nadaljevali – v omenjeni razredni skupnosti ter v prihajajočih generacijah 1. letnikov NPI. V primeru dela na daljavo je ključen razmislek o pozitivni podpori, ki bo motivirala dijake na daljavo, zlasti ob predpostavki, da podpore ne bodo dobili doma.

Viri in literatura

- Benedict, E. A., Homer, R. H., Squires, J. K. Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2007. št. 3 (letn. 27), str. 174–192.
- Blair, K. S., Fox, L. Blair, K.C., Fox, L. *Facilitating Individualized Interventions to Address Challenging Behavior: Toolkit*. Minneapolis, MN. 2012.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, Satlor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K., Fox, L. Positive Behavior Support: Evolution of Applied Science. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 2002. št. 1 (letn. 4), str. 4–16.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., Heward, W. L. *Applied Behavior Analysis*. New Jersey: Pearson/Merrill-Prentice Hall. 2007.
- Kobolt, A. Moteče vedenje v naših šolah in odzivi pedagoških delavcev. [Online] ZRŠS. [Citirano 10.8.2020, 18:15]. 2010. Dostopno na spletnem naslovu: <https://www.zrss.si/gradiva/socialno-ucenje/starejse-gradivo-15-16/03-vedenjsko-izstopajoc-ucenec-v-razredu.doc>
- Grašič, A., Kavler, M., Magaja, L., Lipec Stopar, M., Bregar Golobič, K., Čačinovič Vogrinčič, G., Janželj, L. *Težave dijakov pri učenju v poklicnem in strokovnem izobraževanju: opredelitev, prepoznavanje, oblike in mreža pomoči. Analiza stanja*. [Online] MZŠ RS, Ljubljana. [Citirano 10.8.2020, 19:10]. 2010. Pridobljeno 6. 8. 2020 s http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/Publikacije/Tezave_dijakov_pri_ucenju_raziskovalno_porocilo.pdf
- Horner, R. H., Carr, E. G., Strain, P. S., Todd, A. W., Reed, H. K. Problem Behavior Interventions for Young Children with Autism: A Research Synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2002, št. 5 (letn. 32), str. 423–446.
- McCord, J. *Coercion and punishment in long-term perspective*. New York: Cambridge University Press. 1995.
- Razpis v SŠ. [Online]. Gov.si: Objavljen je Razpis za vpis v srednješolske programe in dijaške domove za šolsko leto 2020/21. [Zadnja sprememba: 20.1.2020]. [Citirano: 10.8.2020, 18:00]. Dostopno na spletnem naslovu: <https://www.gov.si/novice/2020-01-20-objavljen-je-razpis-za-vpis-v-srednjesolske-programe-in-dijaske-domove-za-solsko-leto-202021/>
- Shores, R. E., Jack, S. L., Gunter, P. L., Ellis, D. N., DeBriere, T. J., & Wehby, J. H. Classroom interactions of children with behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1993, št. 1 (letn. 1), str. 27–39.
- Sugai, G., Horner, R. R. A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support. *School Psychology Review*. 2006, št. 2 (letn. 35), str. 245–259.
- Vec, T. Moteče vedenje: Ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo. *Disturbing behaviour: Background and the basic factors. Socialna pedagogika*. 2011, št. 2 (letn. 15), str. 126 – 152.

Mnenje učencev zadnje triade glede pouka matematike



Ana Ketiš, Gimnazija Velenje

Mentor: Boštjan Ketiš, prof. fiz. in mat., Osnovna šola Ljubečna

Matematika je obvezni predmet, s katerim imajo učenci pogosto veliko težav. V članku predstavljam raziskovalno nalogo iz šolskega leta 2014/15, katere namen je bil raziskati odnos učencev do pouka matematike in na osnovi rezultatov predlagati spremembe, ki bi pouk matematike naredile bolj zanimiv. Izvedli smo presečno opazovalno raziskavo s pomočjo elektronske ankete. Anketo je izpolnilo 134 učencev (70,2 %) predmetne stopnje na OŠ Mihe Pintarja Toleda, Velenje (N=191). Večinoma so bili anketiranci zadovoljni s poukom matematike. Raziskava je pokazala, da gre učencem pri pouku matematike dobro in so z njim večinoma zadovoljni. Rezultati pa so pokazali nekatere šibke točke, na osnovi katerih sem izdelala priporočila za izboljšanje pouka matematike.



Ključne besede: matematika, anketa, mnenje, pouk, osnovna šola

V četrtem razredu smo dobili nalogo, da izdelamo anketo, jo razdelimo med sošolce in predstavimo rezultate. Ker mi je matematika zelo všeč, sem se odločila, da bom raziskala, katero računsko operacijo imajo najraje in če jim je matematika sploh všeč. Anketo sem uspešno izvedla in ugotovila, da več kot četrtina 4. razreda ne mara matematike, najljubše jim je seštevanje, prav tako so najbolj uspešni pri seštevanju, pri matematiki pa gre večini dobro. Ker mi je bilo izdelovanje in izvajanje ankete zelo všeč, sem se odločila izdelati raziskovalno nalogo prav na to temo.

Namen naloge je bil raziskati odnos učencev predmetne stopnje OŠ do pouka matematike in na osnovi rezultatov predlagati spremembe, ki bi pouk matematike naredile bolj razumljiv.

Pri raziskovalni nalogi sem si zastavila naslednje cilje:

1. ugotoviti, koliko učencem predmetne stopnje OŠ gre pri matematiki dobro ali zelo dobro,
2. ugotoviti mnenja učencev predmetne stopnje OŠ o pouku pri matematiki,
3. ugotoviti, kako redno učenci predmetne stopnje OŠ delajo domače naloge in kdo jim pri tem pomaga.

Hipotezi, ki sem ju preverjala, sta:

1. večini učencev predmetne stopnje OŠ gre pri matematiki dobro ali zelo dobro,
2. večina učencev predmetne stopnje OŠ se uči zato, da bi dobili dobro oceno.

Kaj je matematika?

Matematika je obvezni predmet v šoli. Pojavi se že v prvem razredu. Na predmetni stopnji je matematika glede na predmetnik na sporedu 4 šol-

ske ure na teden. V devetih letih tako vsak osnovnošolec opravi 1318 ur matematike. Matematika je takoj za slovenščino predmet z največ učnimi urami. Zavzema 17 % šolskih ur v vsej osnovni šoli (Vir 1). Ker je toliko šolskih ur namenjenih matematiki, bi morali učenci znati večino učne snovi matematike, jo razumeti in imeti radi.

Matematika je veda o lastnostih količin in prostorov (Vir 2). Ukvarja se s števili, množicami in strukturami v njih, z zvezami med njimi itd. Njeni zgodovinski začetki segajo od opazovanja naravnih pojavov, kar je pripeljalo do pojma števila. Matematika je razvila postopke, s katerimi v okviru abstraktnih pojmov pride do logičnih izjav. Pri tem uporablja računske znake, s katerimi izrazi zveze med matematičnimi spremenljivkami, njihove povezave in operacije med njimi (Javornik 1998, Mazej in Venek 2010).

Matematični učni načrt (kurikulum)

Učni načrt (kurikulum) na splošno opredeljuje cilje, vsebino in pričakovane učne izide pri pouku matematike. Večina evropskih držav se je že v preteklih letih odločila spremeniti kurikulum zaradi zagotavljanja večjega znanja učencev in predvsem uporabe matematike v vsakdanjem življenju. Tak program lažje prilagajamo učenčevim potrebam (Kresal-Sterniša 2012). Učenci bi morali matematiko v šoli razumeti kot velik dosežek človeštva predvsem zato, ker je vedno več poklicev, pri katerih je pomembno znanje matematike. Toda ni dovolj, če matematiko vključimo v kurikulum, pač pa jo moramo tudi razumeti in znati uporabljati v vsakdanjem življenju (Kuzina in drugi 2012).

Metode poučevanja

Učenčevo znanje je večje, če njegov učitelj izvaja ustrezne metode poučevanja. Ustrezna metoda poučevanja lahko izboljša raven učenčevega razumevanja, pripomore k osvojitvi matematičnih pravil in postopkov. Izbrane metode pa tudi vplivajo na učenčevo sodelovanje in veselje do učenja. Metode poučevanja vplivajo tudi na odnose med učenci in učitelji, predvsem če je prikazana uporabnost matematike v realnem svetu (Kresal-Sterniša 2012). Najpogostejše učne metode pri matematiki so razlaga, razgovor, praktična dela, demonstracija, delo z besedilom (Žakelj 2003, Lipovec 2006). Učne oblike pa: frontalna, individualna, skupinska in skupinsko-diferencirane dvojice (Lipovec 2006).

Od 6. do 8. razreda imajo učenci 140 šolskih ur matematike na šolsko leto, v 9. razredu pa 128 ur, ker prej zaključijo z devetim razredom.

Večina šol ima nivojski pouk na treh zahtevnostnih ravneh, od tega največ na drugi ravni (Žakelj in drugi 2009). Sledi pouk v heterogenih skupinah, najmanj pa je učenja na dveh ravneh in z

dvema učiteljema. Učitelji pri matematiki jasno povedo, kaj morajo učenci znati za ustno in pisno ocenjevanje znanja (Žakelj in drugi 2009), prav tako pogosto pojasnijo svoje ocene. Če je pri pisni nalogi veliko nizkih ocen, naslednje ure več ponavljajo, z učitelji se večinoma pogovorijo, zakaj niso znali (Žakelj in drugi 2009). Nekateri učenci včasih pouka ne doživljajo, kakor si to zamisli učitelj, in bi na ista vprašanja odgovorili različno (Žakelj in drugi 2009).

Preverjanje in ocenjevanje

Preverjanje in ocenjevanje je zelo pomembno tako pri matematiki kot tudi pri drugih predmetih, saj s tem učenci preverijo, koliko znajo, učitelji pa dobijo povratno informacijo o uspešnosti svojega poučevanja. Ocena nam pokaže, ali je učenec na pravi poti ali ne. Pri preverjanju in ocenjevanju učenčevega znanja ima veliko vlogo učitelj, saj učenca motivira, izbira načine preverjanja in ocenjevanja. Večina držav ima nacionalno preverjanje znanja, ki je kazalec uspešnosti poučevanja matematike in vpliva na matematični kurikulum (Kresal-Sterniša 2012).

Tudi domače naloge so del ocenjevanja in preverjanja. So pomemben del šolskega dela, z njimi razvijamo delovne navade, vztrajnost, natančnost, z njo utrjujemo, preverjamo samega sebe, raziskujemo in dobimo povratno informacijo o snovi. Učenci bi morali spoznati, da z domačimi nalogami utrjujemo svoje znanje (Žakelj in drugi 2009). Metode, ki jih učitelji najpogosteje uporabljajo pri ocenjevanju in preverjanju znanja, so: pisno ocenjevanje in preverjanje, ustno ocenjevanje in ocenjevanje zvezkov ter delovnih zvezkov (domače delo).

Kaj so ugotovile dosedanje raziskave

Še desetletje nazaj je veljalo, da deklice v znanju matematike zaostajajo za dečki. Novejše raziskave kažejo, da se te razlike manjšajo (Kuzina in drugi 2012). Na kasnejši uspeh v šoli vplivajo izkušnje otrok v predšolskem obdobju. Igre s kockami, konstrukcijskimi igračkami, petje pesmic in igranje z geometrijskimi telesi so igre, ki spodbujajo matematično razmišljanje (Kuzina in drugi 2012). Učenci se naučijo več, če jih uči izkušen učitelj, na veliko šolah učijo na zahtevnejši ravni (Kuzina in drugi 2012). Poleg izkušenj učenje učencev oblikujejo tudi stališča učiteljev in njihova motivacija. Sodelovanje med učitelji je pomembno za vzpostavljanje enotnega učnega okolja, kjer se uspešne metode in tehnike prenašajo od enega učitelja do drugega (Kuzina in drugi 2012). To, da več časa presedimo za domačimi nalogami in pri učenju, še ne pomeni boljšega uspeha. Raziskave pri matematiki beležijo celo obratni trend, tj. več porabljenega časa za učenje pomeni celo nižje re-

zultate. Višji uspeh pri učencih je povezan s tem, da učitelji pogosteje dajo domače naloge, učenci pa jih tudi naredijo. Učenci, ki domače naloge naredijo pogosto ali vedno, so uspešnejši od tistih, ki jih delajo včasih ali nikoli (Žakelj in drugi 2009).

Raziskave kažejo, da tretjina učencev naredi le tisto, kar je nujno za pozitivno oceno, večinoma se jim predmet matematike ne zdi zanimiv in se jim zdi pomembno le, da se pri predmetu čim več naučijo (Žakelj in drugi 2009). Tri četrtine učencev se uči matematiko za pozitivno oceno ali, da imajo čim višjo oceno, pouk pa rada obiskuje slaba polovica učencev (Žakelj in drugi 2009). Motivacija učencev za učenje izhaja iz prepričanja, da je matematika učni predmet, sama po sebi pa ni zanimiva (Žakelj in drugi 2009). Dosežki učencev na nacionalnem preverjanju znanja kažejo najvišje dosežke pri nalogah, kjer je potrebno poznati samo postopke, ne pa raziskovanje in reševanje problemov (Žakelj in drugi 2009).

MATERIALI IN METODE

Izvedla sem presečno opazovalno raziskavo s pomočjo elektronske ankete (priloga 1). Vprašalnik je bil sestavljen v google Drive-u in je obsegal petnajst vprašanj. Vprašalnik sem delno prevzela iz raziskave Zavoda Republike Slovenije za šolstvo iz meseca

maja 2009 (povezanost dosežkov NPZ). Dodala sem tudi vprašanja o spolu, razredu, zaključnih ocenah v prejšnjem šolskem letu ter mnenju o uspehu pri matematiki. Učenci predmetne stopnje so rešili vprašalnik v računalniški učilnici novembra 2014. Nato sem podatke uredila v programu Excel, jih obdelala in računalniško narisala grafe. Vzorec anketirancev so predstavljali učenci predmetne stopnje na OŠ Mihe Pintarja Toleda Velenje. Na osnovni šoli Mihe Pintarja Toleda Velenje je bilo v šolskem letu 2014/15 na predmetni stopnji vpisanih 191 učenk in učencev, vsi so imeli možnost izpolniti anketo. Anketa je bila anonimna, vsi udeleženi pa so se s sodelovanjem prostovoljno strinjali.

Uporabila sem dve metodi dela: metodo spletnega anketiranja, s katero sem želela preveriti odnos učencev do pouka matematike. Uporabila pa sem tudi statistično metodo, na podlagi katere sem podatke obdelala številčno in grafično.

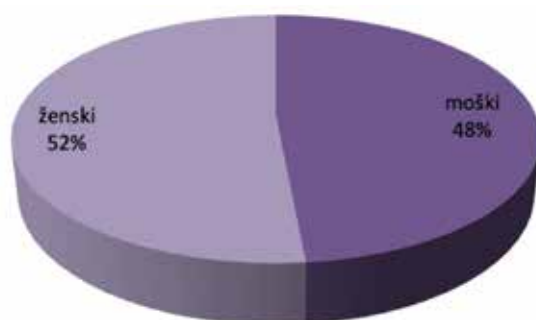
REZULTATI

Anketo je izpolnilo 134 učencev, kar je 70,2 % vseh povabljenih k sodelovanju v raziskavi. Glede na delež učencev na generacijo so največ anket izpolnili učenci sedmih razredov, najmanj pa učenci osmih. Število posameznikov in število anketirancev ter njihov delež je prikazan v tabeli 1.

RAZRED	ŠTEVILO UČENCEV	ŠTEVILO ANKETIRANCEV	DELEŽ
6. razred	49	28	57,1 %
7. razred	47	45	95,7 %
8. razred	48	23	47,9 %
9. razred	47	38	80,9 %

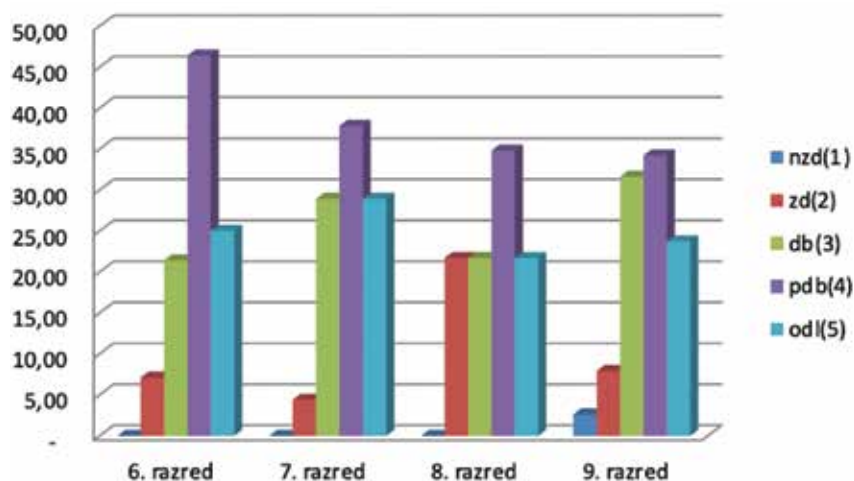
Tabela 1: Število posameznikov in anketirancev po razredih.

Moških anketirancev je bilo manj kot ženskih anketirank (Graf 1).



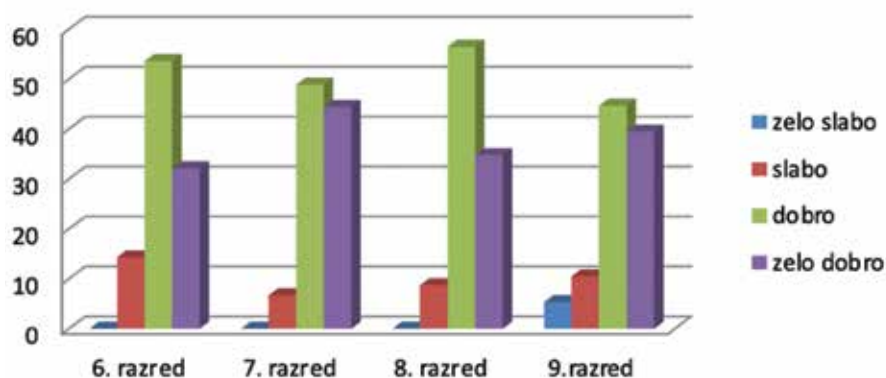
Graf 1: Spol anketirancev.

Največ učencev v vseh razredih je v preteklem letu imelo matematiko zaključeno s pdb (4). Povprečna ocena v petem razredu je bila 3,9, v šestem 3,9, v sedmem 3,6 in v osmem 3,7. Povprečna ocena vseh anketirancev pa bila je 3,8 (Graf 2).



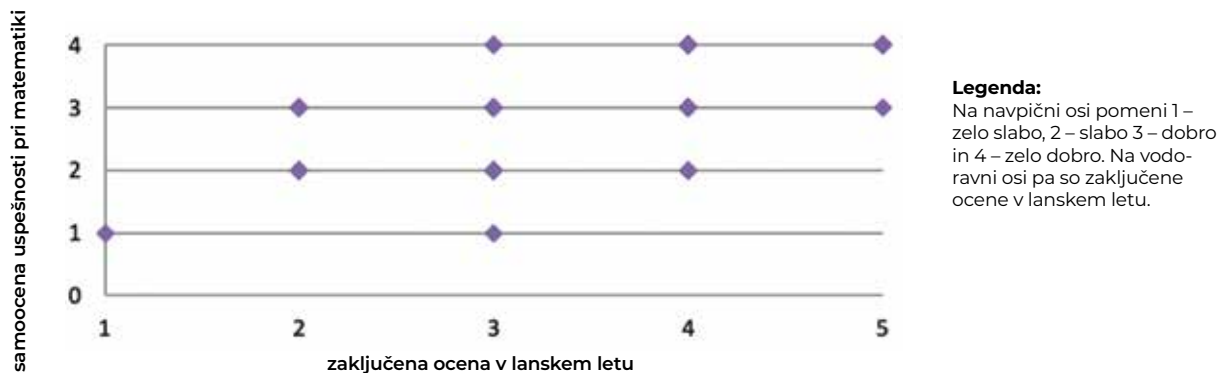
Graf 2: Zaključna ocena v lanskem šolskem letu.

Večina anketirancev je ocenila, da jim gre pri matematiki dobro ali zelo dobro (Graf 3). Da mu gre zelo slabo, je menil samo en učenec 9. razreda.



Graf 3: Mnenje učenca o njegovi uspešnosti pri matematiki.

Anketiranci, ki so imeli višje ocene, so bili mnenja, da jim gre pri matematiki dobro (Graf 4).

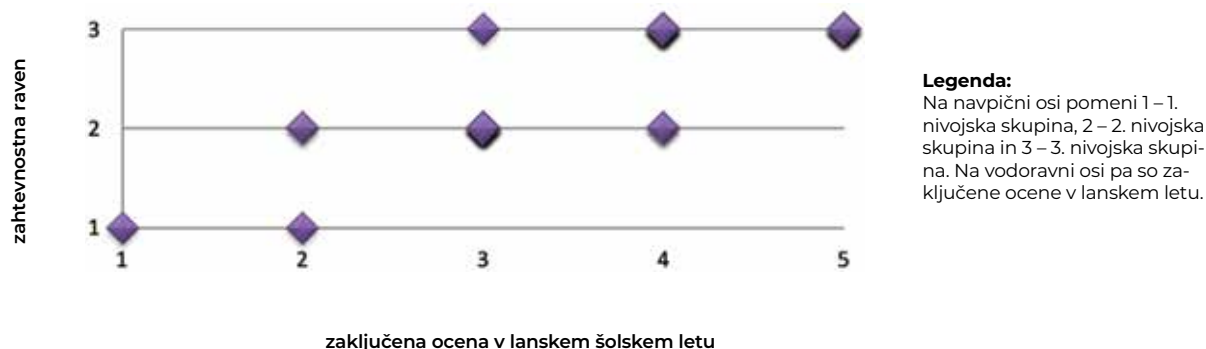


Legenda:
Na navpični osi pomeni 1 – zelo slabo, 2 – slabo 3 – dobro in 4 – zelo dobro. Na vodoravni osi pa so zaključene ocene v lanskem letu.

Graf 4: Povezava med zaključeno oceno in uspešnostjo pri matematiki.

Iz odgovorov anketnega vprašalnika je bilo razvidno, da so imeli učenci v 8. razredu heterogene skupine, v 9. razredu pa so imeli nivojski pouk v treh zahtevnostnih ravneh. Graf 5 ponazarja povezanost med nivojskim poukom in zaključeno oceno lan-

skega šolskega leta pri 9. razredih. Anketiranci, ki so imeli lansko leto zaključeno oceno 1 ali 2, so sedaj v prvi nivojski skupini, tisti, ki so imeli 2, 3 ali 4, so v drugi nivojski skupini in tisti, ki imajo zaključeno oceno 3, 4 ali 5, so v 3. nivojski skupini (Graf 5).



Graf 5: Povezava med zaključno oceno v lanskem letu in nivojskem pouku v 9. razredu.

Večina anketirancev je bila mnenja, da učitelj jasno pove, kaj je potrebno znati pri spraševanju in pisnih nalogah. Učenci so menili, da učitelj nikoli ali včasih pred pisno nalogo predstavi kriterije. Polovica anketirancev je menila, da učitelj nikoli ali včasih razloži kriterije za ustno ocenjevanje, druga polovica pa meni, da učitelj pogosto ali vedno razloži kriterij za ustno ocenjevanje. Večina anketirancev je menila, da učitelj vedno ali pogosto razloži oceno za ustno ocenjevanje, drugi pa so mnenja, da nikoli ali jo samo včasih razloži. Večina anketirancev je menila, da po pisnem ocenjevanju

učitelj vedno pokaže primer dobre in slabe naloge. Enako število anketirancev je bilo mnenja, da učitelj nikoli ali pogosto pokaže primer dobre in slabe naloge (20,9 %). 44,0 % anketirancev je trdilo, da če je pri pisni nalogi veliko slabih ocen, vedno pri naslednjih urah več ponavljajo. Le 8,2 % anketirancev je bilo mnenja, da po slabih ocenah nikoli ne ponavljajo. Večina anketirancev je menilo, da se učitelj pogosto pogovori z njimi, zakaj niso znali. Približno polovica anketirancev je bilo mnenja, da učitelj vedno, kadar je veliko nizkih ocen, pomaga, da bi bolje znali (Tabela 2).

TRDITEV	NIKOLI	VČASIH	POGOSTO	VEDNO
a) Učitelj jasno pove, kaj moramo znati pri spraševanju in pisnih nalogah.	3,0	12,7	23,9	60,4
b) Učitelj že pred pisno nalogo predstavi kriterije za ocenjevanje.	39,6	29,9	15,7	14,9
c) Učitelj pojasni kriterije za ustno ocenjevanje.	18,7	30,6	24,6	26,1
d) Učitelj pojasni oceno, ki jo dobim pri ustnem ocenjevanju.	7,5	12,7	23,9	56,0
e) Po ocenjevanju pisne naloge nam učitelj pokaže primer dobre in slabe naloge.	20,9	25,9	20,9	32,8
f) Če je pri pisni nalogi veliko nizkih ocen, pri naslednjih urah več ponavljamo.	8,2	23,9	23,9	44,0
g) Če je pri pisni nalogi veliko nizkih ocen, se učitelj pogovori z nami, zakaj nismo znali.	12,7	21,6	35,1	30,6
h) Če je pri pisni nalogi veliko nizkih ocen, nam učitelj pomaga, da bi bolje znali.	5,2	7,5	32,8	54,5

Tabela 2: Odstotek trditev, ki veljajo za učitelje matematike na predmetni stopnji.

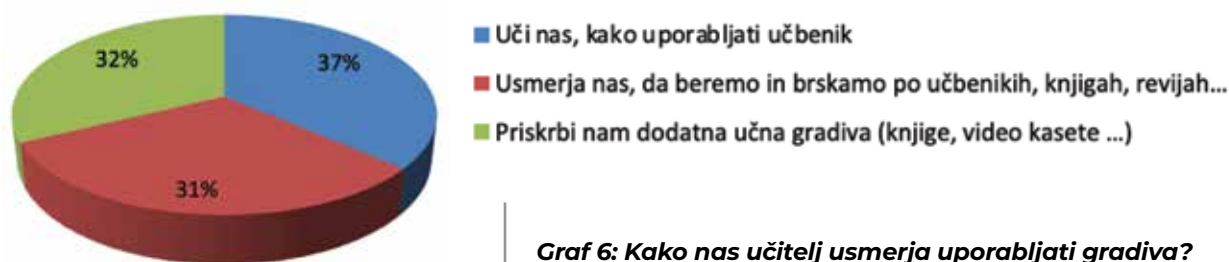
Večina anketirancev se uči predvsem za dobro oceno. Prav tako se radi učijo matematiko in radi obiskujejo pouk matematike. Večina anketirancev ne teži, da bi imeli samo pozitivno oceno, temveč želijo vedeti še kaj več o matematiki. Več kot polovici anketirancev se predmet zdi zanimiv. Veliki večini anketirancev je učitelj povedal, kako znanje uporabiti v različnih poklicih. Zdi se jim pomembno, da se pri predmetu čim več naučijo. 34,3 % an-

ketirancev se mora samih dokopati do znanja. 85,1 % anketirancev je učitelj povedal, kako si lahko pomagajo pri učenju. Več kot polovica anketirancev pri pouku uporablja računalnik in druge tehnologije. Učitelj večino spodbuja, da najdejo povezavo z drugimi predmeti. Kar 92,5 % anketirancev učitelj spodbuja, da se pravilno izražajo. Učitelj od večine anketirancev ne zahteva, da so njihovi izdelki slovnično pravilni (Tabela 3).

TRDITEV	DA	NE
a) Učim se predvsem zato, da bi dobil dobro oceno.	79,9	20,1
b) Rad/a se učim za ta predmet in rad/a obiskujem pouk pri matematiki.	61,9	38,1
c) Pri matematiki naredim le tisto, kar je nujno, da dobim pozitivno oceno.	26,1	73,9
d) Predmet se mi zdi zanimiv.	73,9	26,1
f) Učitelj nam je povedal, kako lahko znanje tega predmeta uporabimo pri različnih poklicih.	89,6	10,4
e) Pomembno se mi zdi predvsem to, da se pri predmetu čim več naučim.	65,7	34,3
g) Pri tem učitelju se moram velikokrat sam/a dokopati do znanja.	34,3	65,7
h) Učitelj nam je povedal, kako si lahko pomagamo pri učenju.	85,1	14,9
i) Uporabljali smo računalnik oziroma druge tehnologije.	61,9	38,1
j) Učitelj nas spodbuja, da iščemo povezave s snovjo drugih predmetov.	61,2	38,8
k) Učitelj nas spodbuja, da se pravilno in natančno izražamo.	92,5	7,5
l) Učitelj zahteva, da so naši pisni izdelki slovnično pravilni.	42,5	57,5

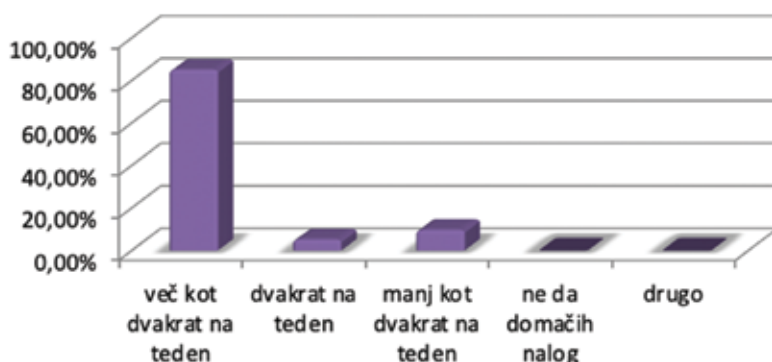
Tabela 3: Trditve v zvezi s poukom matematike, prikazane v odstotkih.

Učenci so bili mnjenja, da učitelji enakovredno spodbujajo uporabo gradiv (graf 6).



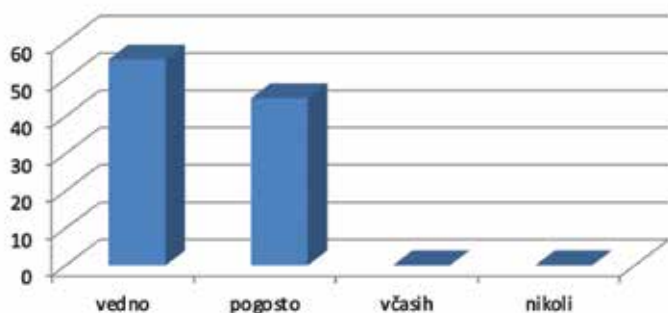
Graf 6: Kako nas učitelj usmerja uporabljati gradiva?

Večina anketirancev pri matematiki dobiva domačo nalogo več kot dvakrat na teden (Graf 7).



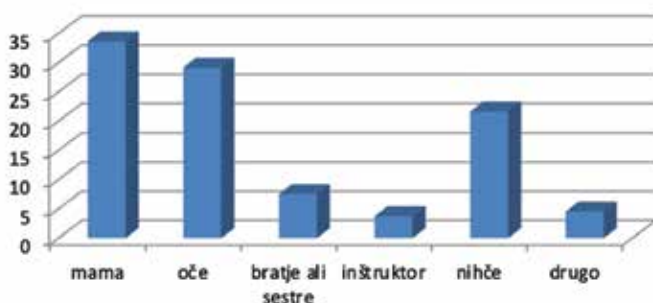
Graf 7: Kako pogosto da učitelj domačo nalogo?

Vsi anketiranci vedno ali pogosto delajo domače naloge (Graf 8).



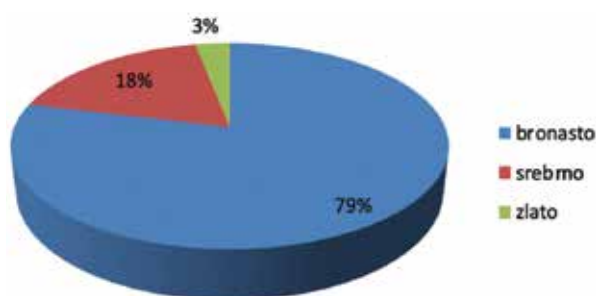
Graf 8: Kako pogosto delaš domače naloge za matematiko?

Največ anketirancem pri matematiki pomagata mama in oče, velikemu številu anketirancev pa ne pomaga nihče, še najmanj inštruktor (Graf 9).



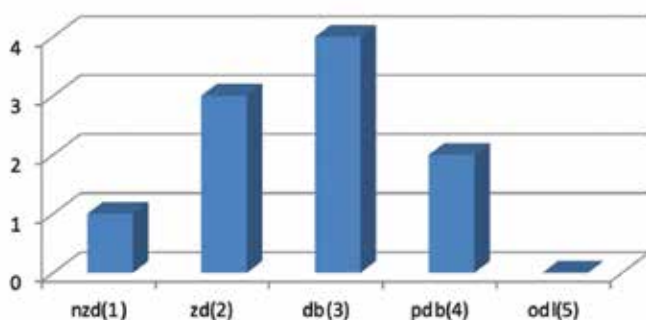
Graf 9: Kdo ti pomaga pri domačih nalogah iz matematike?

24,6 % od vseh anketirancev je prejelo vsaj eno od priznanj iz matematike, od tega največ bronasto, le eden pa je prejel zlato (Graf 10).



Graf 10: Stopnja doseženega priznanja na tekmovanjih iz matematike.

10 anketirancev ima individualno uro matematike, od tega en anketiranec 2 uri na teden, ostali imajo 1. Večina učencev z individualno pomočjo je imela v lanskem šolskem letu zaključeno db (3) ali zd (2) (Graf 11).



Graf 11: Zaključena ocena v lanskem šolskem letu učencev z individualno pomočjo.



Razprava

Moja raziskava je pokazala, da je večina učencev pravilno ocenila svoje znanje. Prav tako sem ugotovila, da so bili učenci mnenja, da učiteljice dobro učijo matematiko. Rezultati so tudi pokazali, da ima večina anketirancev sicer rada matematiko, vendar se vseeno učijo samo za dobro oceno. Večina anketirancev domače naloge redno opravlja.

Večina učencev je bila mnenja, da jim gre pri matematiki dobro, kar se sklada tudi s povprečno oceno pri matematiki, ki je bila pdb (4). To se sklada z rezultati vseslovenske raziskave (Žakelj in drugi 2009). Raziskava dokazuje, da tisti anketiranci, ki so imeli zaključeno oceno odl (5), tudi mislijo, da jim gre pri matematiki zelo dobro. Po mnenju anketirancev učiteljice pri pouku enakovredno in dovolj pogosto uporabljajo gradiva. Učiteljice več kot dvakrat na teden dajo domačo nalogo. Menim, da zato, ker učiteljice menijo, da bodo tako učenci bolje znali in ponovili snov. Anketiranci nalogo iz matematike opravljajo večinoma pogosto ali vedno. Menim, da zato, ker si želijo imeti dobre ocene in je to priporočilo učiteljic za višje ocene. Pri domačih nalogah jim najpogosteje pomagajo starši. Mislim, da zato, ker so starši prisotni (v družini) in ker mogoče nimajo starejših bratov in sester. Med tistimi, ki so prejeli kakšno nagrado iz matematike, je največ bronastih.

Učenci v moji raziskavi so bili mnenja, da učiteljice dobro učijo matematiko. Podobno je pokazala tudi vseslovenska raziskava (Žakelj in drugi 2009). Razlike so bile pri trditvi, da učiteljice že pred pisno nalogo predstavijo kriterije. V moji raziskavi je le 14 % vseh vprašanih menilo, da učitelj vedno predstavi kriterije, v slovenski raziskavi pa 45 % učencev. Na naši šoli učiteljice verjetno temu delu pouka posvetijo premalo pozornosti. Razlika se pokaže pri vzrokih za nizke ocene. V moji raziskovalni nalogi kar 54 % anketirancev meni, da se učiteljice vedno pogovorijo o vzrokih za nizke ocene. Rezultati slovenske raziskave so pokazali drugačne rezultate: le pri 25 % anketirancev se učitelj pogovori z njimi. Menim, da je to zato, ker je učiteljicam vseeno za njihovo znanje (Žakelj in drugi 2009). V moji raziskavi sem ugotovila, da se mora 34 % anketirancev samih dokopati do znanja, medtem pa se mora v slovenski raziskavi sa-

mostojno dokopati do znanja kar 52 % anketirancev (Žakelj in drugi 2009). Po mojem mnenju je razlog v tem, da učiteljice na naši šoli temu posvečajo več pozornosti. V raziskavi sem ugotovila, da učiteljice v večini zahtevajo, da se pravilno in natančno slovnično izražamo. V slovenski raziskavi pa je bilo drugače, saj učitelji tega v večini niso zahtevali (Žakelj in drugi 2009). Razlog za to je mogoče v tem, da se učiteljem to ne zdi pomembno. Moji rezultati so pokazali, da ima 62 % anketirancev rado matematiko, vendar pa druga raziskava ni pokazala podobnega rezultata (Žakelj in drugi 2009). Očitno učenci na naši šoli izstopajo, menim da je razlog v učiteljicah, ki jih znajo bolj motivirati.

S člankom sem dosegla vse cilje in potrdila obe hipoteze.

Učiteljicam matematike na naši šoli priporočam, da:

- naj pred ustnim ali pisnim ocenjevanjem razložijo in predstavijo kriterije,
- po pisnem ocenjevanju pokažejo primer dobre in slabe naloge.

S tem bodo po mojem mnenju še izboljšali razumevanje ocen pri matematiki na naši šoli.

Slabosti raziskave sta majhen vzorec in dejstvo, da rezultatov ne moremo posplošiti na vse učitelje matematike. Prav tako ne moremo trditi, da moja priporočila za izboljšanje pouka matematike veljajo tudi za druge osnovne šole.

ZAKLJUČEK

Moja raziskava je pokazala, da gre učencem pri pouku matematike dobro. Prav tako sem ugotovila, da so s poukom matematike večinoma zadovoljni. Rezultati pa so pokazali nekatere šibke točke, na osnovi katerih sem izdelala priporočila za izboljšanje razumevanja kriterijev za dobljene ocene pri matematiki.

LITERATURA

- Javornik, M. (1998): *Veliki splošni leksikon*. Ljubljana: Založba DZS, knjiga 5.
- Mazej, J., Venek, N. (2010): *Zveneča matematika*. Nazarje: Raziskovalna naloga. Mladi raziskovalci za razvoj Šaleške doline.
- Kresal-Sterniša, B. (2012): *Matematično izobraževanje v Evropi: skupni izzivi in nacionalne politike*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.
- Kuzina, A., Svetlik, K., Japelj-Pavešić, B. (2012): *Izhodišča raziskave TIMSS 2011*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Lipovec, A. (2006): *Didaktika matematike*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor.
- Žakelj, A. (2003): *Kako poučevati matematiko: teoretična zasnova modela in njegova didaktična izpeljava*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Žakelj, A., Cankar, G., Bečaj, J., Dražumerič, S., Kernj, J., Rosc-Leskovec, D. (2009): *Povezanost rezultatov pri NPZ s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vir 1: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmetniki/Pred_14_OS_4_12.pdf (30. 12. 2014).
- Vir 2: http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=ssk_testa&expression=matematika&hs=1, (11. 1. 2015).
- Vir 3: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_matematika.pdf (28. 11. 2014).

Odnos učencev do sošolcev s prilagoditvami v osnovni šoli

Pika Drobnič in Luna Steiner, osnovnošolki, OŠ Vodmat

Mentorica: Mateja Sitar Zevnik

Somentorica: Maja Drobnič Radobuljac



Slovenska zakonodaja omogoča prilagoditev pouka učencem, ki zaradi drugih obveznosti (umetnost, šport) oziroma posebnih oviranosti ne zmorejo opravljati šolskih obveznosti na enak način kot preostali učenci. V šoli sva opazili, da imajo učenci različna mnenja o sošolcih s statusom in odločbo o usmerjanju. Želeli sva oceniti odnos učencev zadnjega triletja osnovne šole do učencev s statusom ter učencev z odločbo. Spletno anketo sta izpolnila 102 učenca zadnjega triletja osnovne šole. Rezultati so pokazali, da imajo učenci do sošolcev s statusom in sošolcev z odločbo pozitiven odnos. Do slednjih imajo statistično značilno bolj pozitiven odnos kot do prvih.

Ključne besede: odločba o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, status športnika, status umetnika, odnos vrstnikov, predsodki

Učenci sami poročajo, da lahko razlike pri obravnavi v šoli med njimi ustvarjajo trenja, ki jim botrujejo predsodki in občutek neenakosti. Leta 2010 so učenke OŠ Hudinja v raziskovalni nalogi anketirale učence predmetne stopnje petih osnovnih šol in ugotovile, da si status športnika večinoma uredijo fantje, da na dan porabijo v povprečju eno uro časa za učenje in dve uri za šport. Poročali so, da jih učitelji občasno obravnavajo drugače kot

druge učence in da se kljub morebitnemu padcu šolskega uspeha ne bi odrekli športu (Sinožič, Kralj in Potočnik 2010).

Leta 2016 je osnovnošolska raziskovalna naloga preverjala, ali učenci s statusom športnika poznajo svoje pravice in obveznosti in ali njihovi učitelji upoštevajo njihove pravice ter sankcionirajo neizpolnjevanje obveznosti. Rezultati te raziskave so v grobem pokazali, da učitelji poznajo in upoštevajo prilagoditve učencem s statusom športnika ter da znajo ukrepati v primeru kršenja pravil statusa. Ugotovili so, da tudi učenci s statusom športnika



poznajo svoje pravice in dolžnosti, hkrati pa se zavedajo, da lahko ob neupoštevanju le-teh pride do prenehanja statusa. Poročali so, da bi nekateri učitelji poosttrili kriterije za pridobitev statusa športnika, večini pa se status ni zdel potreben že v osnovni šoli. Menili so, da se na ta način spodbuja kampanjsko učenje (Zupanc in Žohar 2016).

V primeru, da so bili prepoznani kot nadarjeni učenci, je Juriševičeva v raziskavi poročala, da ima 1,3 % anketiranih osnovnošolcev vtis, da jih vrstniki zato bolj spoštujejo, 3,2 % pa, da jim zavidajo. Na splošno so bili učenci s statusom osebno zadovoljni in so bolj verjeli vase kot pred podelitvijo statusa (Juriševič 2021). Raziskava na vzorcu 763 učencev rednih šol v Sloveniji, ki so jo izvedli Novljan, Jelenc in Jerman (1998), je ugotovila, da imajo zdravo razvijajoči se otroci pozitivna stališča do otrok s posebnimi potrebami, saj je bila več kot polovica pripravljena žrtvovati svoj prosti čas za pomoč tem vrstnikom pri šolskem delu. Raziskava, ki so jo v Sevnici opravili z 242 učenci četrtega, petega, šestega, osmega in devetega razreda iste osnovne šole, je ugotovila pozitiven, razumevajoč in toleranten odnos do otrok s posebnimi potrebami. Učenci so bili naklonjeni in pripravljeni sprejeti drugačnega otroka in so mu bili pripravljeni tudi pomagati (Lisec 2007).

Kot nama je znano, do sedaj še nobena raziskava ni primerjala odnosa učencev do sošolcev z obema vrstama odločb o prilagoditvah pri pouku: s statusom perspektivnega ali vrhunškega športnika ali umetnika in odločbo o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.

Predvidevali sva, da odnos učencev do sošolcev s prilagoditvami pouka ni nevtralen in se razlikuje glede na to, ali imajo slednji status ali odločbo.

METODOLOGIJA

Potek raziskave

Raziskava je bila izvedena v Osnovni šoli Vodmat, Osnovni šoli Poljane in Bolnišničnih šolskih oddelkih OŠ Ledina. Pred vključitvijo v raziskavo so bili vsi učenci od 7. do 9. razreda, katerih starši so se ob pričetku šolskega leta 2019/2020 strinjali s sodelovanjem svojih otrok v raziskavah v okviru šole, seznanjeni z namenom in vsebino raziskave. Vsak je na svoj šolski elektronski naslov prejel pojasnilo, ki je vsebovalo kratek opis raziskave in povezavo do vprašalnika. Vsi udeleženci so v anketi sodelovali prostovoljno in anonimno. Vsi anketiranci so se zavedali, da lahko od sodelovanja kadarkoli odstopijo. Protokol načrtovane raziskave je bil predstavljen Komisiji Republike Slovenije za medicinsko etiko in je za raziskavo prejel soglasje št. 120-108/2020/3 in 0120-108/2020/6. Raziskava je potekala od junija do konca julija 2020.

Anketiranci

V raziskavo je bilo vabljenih približno 220 učencev, ki so v šolskem letu 2019/2020 obiskovali 7., 8. ali 9. razred. Stari so bili od 11 do 15 let.

Vprašalnik za učence

Vprašalnik je bil pripravljen v obliki elektronske ankete preko spletnega portala 1KA (<https://www.1ka.si>). Pripravili sva ga raziskovalki s pomočjo mentorice in staršev.

Preverja možna stališča učencev do sovrstnikov, ki so predstavljena v Tabeli 1. Odgovori na vprašanja so potekali preko stopnjevane lestvice odgovorov, ki so opredelili, v kakšni meri se anketiranec strinja s predlagano trditvijo (1 – Sploh se ne strinjam; 2 – Delno se ne strinjam; 3 – Niti se strinjam, niti se ne strinjam; 4 – Delno se strinjam; 5 – Popolnoma se strinjam).

Učenci so imeli možnost podati tudi opisne odgovore pri vprašanjih.

Analiza podatkov

Za analizo podatkov je uporabljena opisna statistika in osnovne statistične metode analize podatkov. Uporabljena so bila orodja spletnega portala 1KA (<https://www.1ka.si>) in program Microsoft Excel. Odgovore anketirancev na posamezna vprašanja o stališčih do učencev s statusom in učencev z odločbo sva primerjali s statističnim T-testom. Razlika povprečnih vrednosti, kjer je p-vrednost manj kot 0,05 oziroma 5 %, se šteje za statistično značilno.

REZULTATI

Udeleženci raziskave

Anketo za učence je rešilo 34 učencev sedmega razreda, 53 učencev osmega razreda in 15 učencev devetega razreda, skupaj torej 102 učenca. Od tega je bilo 66 učenek in 36 učencev. Od vseh ima 14 učencev status perspektivnega športnika, dva status vrhunškega športnika, en status perspektivnega mladega umetnika, en status vrhunškega mladega umetnika ter 10 učencev odločbo o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Dva učenca se glede statusa ali odločbe nista želela izreči. Ostalih 72 učencev pa nima ne statusa ne odločbe.

Primerjava odnosa učencev do učencev s statusom in učencev z odločbo

Kot vidimo v Tabeli 1, se učenci v povprečju strinjajo s trditvami, da sošolci status potrebujejo, da je pravično, da imajo status, da bi bili uspešni tudi brez in da si prilagoditve zaslužijo. Ne strinjajo se s trditvami, da učencem s statusom zavidajo, da se jim smilijo, da menijo, da so neumni, in da ni pravično, da imajo status. Glede tega, ali jim status pomaga ali ne, pa so bolj neopredeljeni.

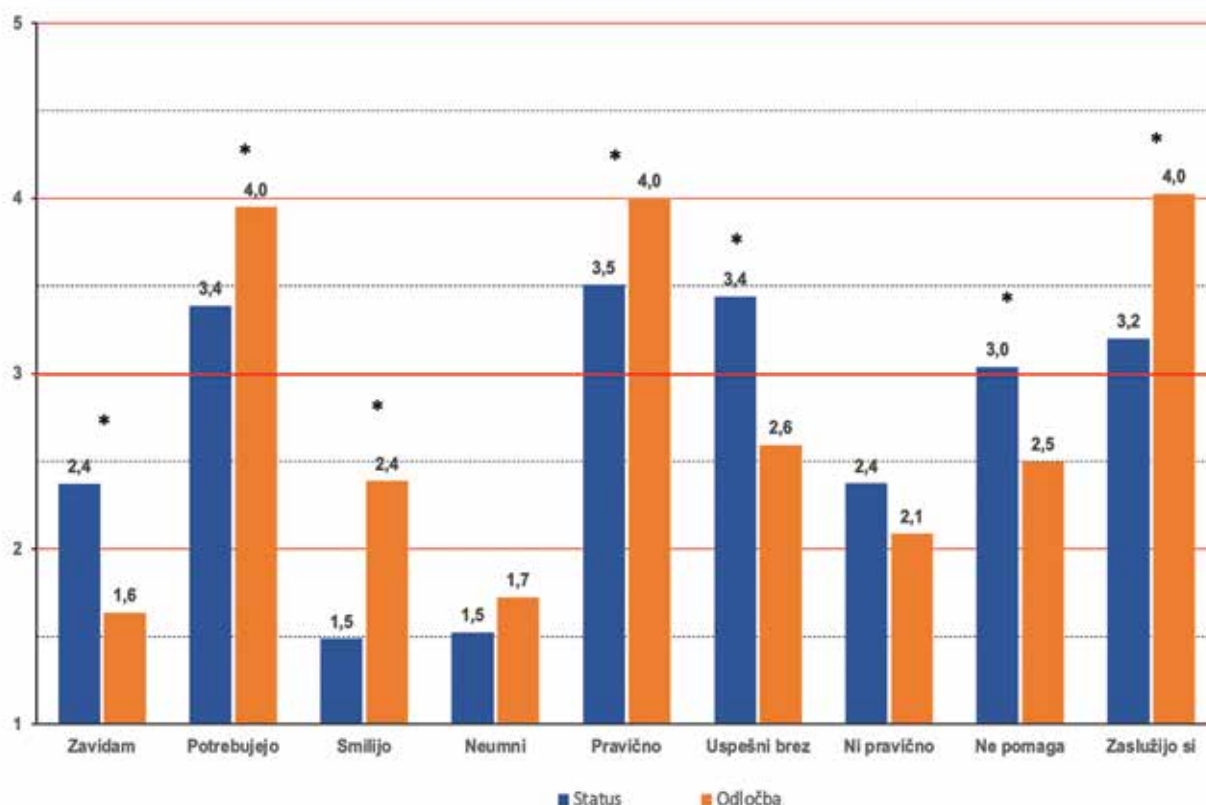
Pri trditvah o sošolcih z odločbo o usmerjanju se v povprečju učenci strinjajo, da sošolci odločbo potrebujejo, da je pravično, da jo imajo, in da si prilagoditve zaslužijo. Ne strinjajo se s trditvami, da jim

zavidajo, da se jim smilijo, da se jim zdi, da so neumni, in da bi bili uspešni tudi brez prilagoditev, da jim odločba ne pomaga in da ni pravično, da imajo odločbo.

Primerjava	Vprašanja	Povprečje	N*	St. Dev.	p (t-test)
1	Učencem s statusom zavidam (sem ljubosumen), ker ga nimam in nimam enakih prilagoditev.	2,4	78	1,4	< 0,001
	Učencem z odločbo zavidam, sem ljubosumen, ker je nimam in nimam enakih prilagoditev.	1,6	80	1,1	
2	Učenci s statusom potrebujejo napovedano ocenjevanje znanja in ostale prilagoditve.	3,4	80	1,3	< 0,01
	Učenci z odločbo potrebujejo dodatno pomoč pri učenju, podaljšan čas pisanja testov, napovedano ocenjevanje znanja.	4,0	80	1,2	
3	Smilijo se mi. (status)	1,5	80	0,9	< 0,0001
	Smilijo se mi. (odločba)	2,4	80	1,3	
4	So neumni. (status)	1,5	80	1,1	0,24
	Zdijo se mi neumni. (odločba)	1,7	80	1,0	
5	Pravično je, da imajo status.	3,5	79	1,3	0,01
	Pravično je, da imajo odločbo.	4,0	80	1,2	
6	V šoli bi bili uspešni tudi brez statusa.	3,4	80	1,3	< 0,0001
	V šoli bi bili uspešni tudi brez odločbe.	2,6	79	1,1	
7	Ni pravično, da imajo napovedano ocenjevanje znanja in ostale prilagoditve. (status)	2,4	80	1,3	0,15
	Ni pravično, da imajo napovedano ocenjevanje znanja in ostale prilagoditve. (odločba)	2,1	80	1,2	
8	Glede na njihovo slabo delo in poslušanje v šoli jim status sploh ne pomaga.	3,0	80	1,5	0,02
	Glede na njihovo slabo delo in poslušanje v šoli jim odločba sploh ne pomaga.	2,5	80	1,3	
9	Zaslužijo si napovedano ocenjevanje znanja. (status)	3,2	80	1,4	< 0,0001
	Zaslužijo si napovedano ocenjevanje znanja, podaljšan čas pisanja testov in druge prilagoditve. (odločba)	4,0	79	1,1	

Legenda: N – število učencev, ki so odgovorili na vprašanje, * primerjali smo samo odgovore tistih učencev, ki so odgovorili na obe vprašanji; St. Dev. - standardni odklon; t-test – metoda statistične analize, $p < 0,5$ pomeni statistično značilno razliko. Polja z vprašanji, za katera meniva, da ocenjujejo negativen odnos, so v tabeli sive barve.

Tabela 1: Vprašanja za učence, ki ocenjujejo odnos učencev do učencev s statusom in učencev z odločbo. Primerjava odgovorov na enakovredni vprašanji.



Slika 1: Odnos učencev do učencev s statusom in učencev z odločbo. Primerjava odgovorov na enakovredni vprašanji. V prikazanem histogramu vidimo povprečje odgovorov učencev na navedene trditve o sošolcih s statusom športnika ali umetnika ter sošolcih z odločbo na lestvici od 1 – sploh se ne strinjam do 5 – popolnoma se strinjam. Vrednosti, večje kot tri, pomenijo, da se učenci s trditvijo v povprečju strinjajo, vrednosti, manjše od 3, pa, da se s trditvijo v povprečju ne strinjajo. * - $p < 0,05$.

Ko sva primerjali strinjanje s trditvami glede učencev s statusom in odločbo, sva ugotovili naslednje razlike, ki so bile statistično značilne s 95 ali več odstotno verjetnostjo. In sicer, učenci se strinjajo, da sošolci bolj kot status potrebujejo in si zaslužijo odločbo ter da je pravično, da jo imajo. Glede na učence s statusom se manj strinjajo s tem, da učencem z odločbo zavidajo, da učencem odločba ne pomaga in da bi bili učenci tudi brez odločbe uspešni. Manj se jim tudi smilijo učenci s statusom v primerjavi z učenci z odločbo.

Učenci se v povprečju ne strinjajo s trditvami, za katere meniva, da ocenjujejo negativen odnos (trditve 1, 3, 4, 7, 8). Edino do trditve »Glede na njihovo slabo delo in poslušanje v šoli jim status sploh ne pomaga« so v povprečju neopredeljeni. V povprečju se strinjajo s trditvami, za katere meniva, da ocenjujejo pozitiven odnos (2, 5, 9) (Tabela 1).

Opisni odgovori ob vprašanjih o odnosu do učencev s statusom

K odgovoru na ta vprašanja so nekateri učenci dali še opisne odgovore: »prav tako se nekaj mojih

prijateljc zaradi teh statusov počuti slabše od drugih in manj vredne«; »strinjam se z napovedanimi ocenjevanji znanja, s tem da lahko to učiteljice kadarkoli ukinejo, če učenci ne poslušajo«; »učenci s statusi se zelo važi«; »da status v veliki meri izkorišča« (zadnji odgovor se je večkrat ponovil).

Opisni odgovori ob vprašanjih o odnosu do učencev z odločbo

K odgovoru na ta vprašanja so nekateri učenci dali še opisne odgovore: »je odvisno, saj nekateri te odločbe ne potrebujejo, jim ne pomaga in jo zlorablja«; »zdi se mi nepravilno, da lahko dlje časa pišejo test tudi učenci, ki jim gre slabo, ker se nič ne učijo«; »ni pravično, da imajo odločbo vsi, ker nekateri, ki jo imajo, lahko delajo kot ostali«.

RAZPRAVA

Z raziskavo sva želeli ugotoviti, kakšen odnos imajo učenci zadnjega triletja osnovne šole do učencev s prilagoditvami pouka. Po pregledu literature sva ugotovili, da je v Sloveniji objavljenih nekaj raziskav, ki so ugotavljale odnos učencev in učiteljev do učencev s statusom (Juriševič 2012; Sinožič, Kralj in

Potočnik 2010; Zupanc in Žohar 2016), učencev in učiteljev do učencev z odločbo (Novljan, Jelenc in Jerman 1998; Lisec 2007), še nobene pa, ki bi primerjala odnos učencev ali učiteljev do učencev z obema oblikama prilagoditev.

Najini rezultati so pokazali, da se učencem v povprečju zdi pravično, da imajo nekateri učenci status, in jim tega ne zavidajo. Glede na to, da sva v šoli dostikrat slišali, da ni pravično, da imajo učenci s statusom napovedano ocenjevanje znanja, naju preseneča, da rezultati temu nasprotujejo. To lahko razloživa na dva načina. Mogoče večina tistih učencev, ki tako misli, vprašalnika ni rešila. Mogoče pa se jim v resnici zdi pravično, da učenci s statusom to možnost imajo, in se jim zdi nepravično, da ostali te pravice nimajo. Zadnje razmišljanje potrjuje tudi eden izmed opisnih odgovorov, ki trdi, da je v redu, če si lahko učenci s statusom določijo datum za ocenjevanje, a to ni pravično do vseh ostalih, ki te možnosti nimajo.

Iz povprečnih odgovorov učencev, sodelujočih v raziskavi, lahko rečeva, da njihov odnos do učencev s statusom ni nevtralen, temveč celo pozitiven. Podobno navaja pozitiven odnos učencev do učencev s statusom nadarjenih tudi Juriševičeva v svoji raziskavi, opaza pa, da bi se v odnosu lahko kazalo tudi ljubosumje nekaterih učencev, ki tega statusa nimajo (Juriševič 2012).

Najini rezultati kažejo, da se učencem zdi pravično, da imajo nekateri njihovi sošolci odločbo, in jim tega ne zavidajo. Strinjajo se s trditvijo, da si učen-

ci z odločbo zaslužijo in potrebujejo napovedano ocenjevanje znanja, podaljšan čas pisanja testov, dodatno pomoč pri učenju in ostale prilagoditve. Učencem se njihovi sošolci z odločbo ne smilijo niti se jim ne zdijo neumni. Ne strinjajo se s trditvijo, da jim glede na slabo sodelovanje pri pouku odločba ne pomaga. Odgovori na te trditve kažejo na pozitiven odnos učencev do njihovih sošolcev z odločbo. To, da menijo, da ti učenci v šoli ne bi bili uspešni brez odločbe, pa lahko kaže na negativen odnos ali pa, da dejansko opažajo, kakšne ovire tem učencem odločba pomaga premagovati. Zato lahko rečeva, da odnos učencev do njihovih sošolcev z odločbo ni nevtralen, temveč pozitiven. Podobno so ugotavljali tudi avtorji drugih raziskav v Sloveniji in tujini (Novljan, Jelenc in Jerman 1998; Lisec 2007; Frederickson 2010).

Iz rezultatov je razvidno, da učenci ne zavidajo sošolcem s statusom, še manj pa zavidajo sošolcem z odločbo. Zdi se jim pravično, da imajo nekateri status, še bolj pa se jim zdi pravično, da imajo nekateri odločbo. Meniva, da je tako, ker si učenci bolj želijo imeti prilagoditve, ki jih omogoča status, kot pa te, ki jih omogoča odločba. Učenci so mnenja, da si sošolci s statusom zaslužijo in potrebujejo prilagoditve, še bolj pa so mnenja, da si to zaslužijo in potrebujejo učenci z odločbo. Njihovi sošolci z odločbo se jim ne smilijo, še manj pa se jim smilijo sošolci s statusom. Učenci so mnenja, da bi bili njihovi sošolci s statusom v šoli uspešni tudi brez njega, niso pa takega mnenja za učence z odločbo. To naju ne preseneča, saj je možno, da večina učencev razume, da imajo sošolci odločbo zaradi



lastnih oviranosti. Otroke s posebnimi potrebami se lahko nehote obravnava kot manj sposobne in se o njih misli, da v šoli ne bi bili uspešni brez prilagoditev. Fredericksonova poudarja, da tipično razvijajoči se otroci otroke s posebnimi potrebami lažje sprejmejo, kadar so njihove oviranosti zelo očitne ali kadar jih o njih odrasli poučijo (Frederickson 2010). Zato se nama zdi pomembno, da je tema prilagoditev in razlogov zanje v šoli pogostejše odprta, naslovljena in razložena.

Zanimivo je, da so učenci izrazili nevtrarno mnenje glede tega, ali sošolcem s statusom glede na njihovo slabo sodelovanje pri pouku status ne pomaga, ne mislijo pa, da to velja za učence z odločbo.

Zaradi statistično značilnih razlik pri večini odgovorov lahko rečeva, da se odnos učencev do njihovih sošolcev s prilagoditvami pouka razlikuje glede na to, ali ima učenec status ali odločbo. Kljub temu da imajo učenci do učencev z vsemi prilagoditvami pozitiven odnos, je do učencev z odločbo ta bolj pozitiven.

Slabost najine raziskave je relativno majhen vzorec zajetih učencev. Tako lahko rečeva, da rezultati odražajo samo stališča učencev treh osnovnih šol iz Ljubljane, za posplošitev ugotovitev na vso Slovenijo bi moral biti vzorec večji in zajeti bi moral šole z vseh koncev Slovenije. Druga slabost je uporaba samoocenjevalnega vprašalnika, ki sva ga sestavili sami in ni bil prej še nikoli uporabljen. Ob analizi rezultatov sva ugotovili, da nekaterih trditev ne moreva ocenjevati enoznačno, saj bi lahko kazale na negativen ali tudi pozitiven odnos (na primer: »Učenci z odločbo/statusom se mi smilijo«), nekatere trditve pa so vsebovale po več kot eno trditev (na primer: »Glede na njihovo slabo sodelovanje v šoli jim status/odločba sploh ne pomaga.«). Kljub temu sva mnenja, da nama je v splošnem uspelo oceniti odnos do učencev tudi s temi vprašanji. Tretja slabost je nezmožnost razlage vprašanj in naloge osebno, kot je bilo v začetku načrtovano. Načrt najinega raziskovanja je namreč spremenila epidemija COVID-19, ki je bila razglašena tik pred načrtovanim pričetkom anketiranja. Onemogočila je, da bi nalogo učencem predstavili v živo in bili prisotni ob tem, ko bi izpolnjevali vprašalnike. Misliiva, da bi tako učenci bolje razumeli namen najinega raziskovanja. Epidemija je onemogočila tudi, da bi se vprašalniki reševali v šoli, pri uri oddelčne skupnosti. Meniva, da se je zato za sodelovanje odločilo manj učencev, kot sva sprva predvidevali.

Glede na to, da sva opazili, da učenci poročajo, da ne poznajo, kaj pomenijo in zakaj imajo prilagoditve učenci z odločbo, bi bilo potrebno poznavanje usmerjanja učencev s posebnimi potrebami med njihovimi sošolci bolj podrobno raziskati. V prime-

ru, da se pokaže, da je to res pomanjkljivo, bi bilo koristno o razlogih za prilagoditve njihove sošolce poučiti. Raziskave namreč kažejo, da se odnos do učencev s posebnimi potrebami izboljša, če njihovi vrstniki vedo, na kakšen način so ovirani (Frederickson 2010).

ZAKLJUČEK

Najina raziskava je pokazala, da je odnos učencev do sošolcev s statusom in odločbo pozitiven, a se razlikuje glede na to, ali ima učenec status ali odločbo. V prihodnje bi bilo potrebno vprašalnik predelati in raziskavo ponoviti na večjem vzorcu, če bi želeli ugotovitve posplošiti na vse slovenske učence.



LITERATURA

- Frederickson, N. (2010): Bullying or befriending? Children's responses to classmates with special needs. *British Journal of Special Education*, let. 37 (št. 1): str. 4–12.
- Jurišević, M. (2012): *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Znanstvena monografija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostopno na: <http://pefprints.pef.uni-lj.si/1182/>, 25.5.2021
- Lisec, D. (2007) Odnos osnovnošolcev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo (v OŠ Savo Kladnik Sevnica). Ljubljana: Fakulteta za šport, UL - diplomsko delo. Dostopno na: <https://www.fsp.uni-lj.si/COBISS/Diplome/Diploma-22051430LisecDanilo.pdf>, 25.5.2021
- Novljan, E., Jelenc, D., in Jerman, J. (1998): Stališča osnovnošolcev do vrstnikov s težavami pri učenju. *Defectologica Slovenica*, let. 6 (št. 1): str. 7–21.
- Sinožič, J., Kralj, K. in Potočnik, T. (2010): *Učenci s statusom športnika*. Raziskovalna naloga. Celje: Mestna občina Celje.
- Zupanc, J. in Žohar, Ž. (2016): *Status perspektivnega ali vrhunškega športnika: Ali te poznam?* Raziskovalna naloga. Celje: Mestna občina Celje.

Astronomija za radovedne



Zvezdne karte, planeti, zvezde, galaksije

Kaj vse je v vesolju? Kje je gora Olimp na Marsu?

Kje točno je pristal prvi človek na Luni?

Kje se nahaja tirnica, po kateri kroži

Mednarodna vesoljska postaja?



Nova knjiga vam bom pomagala pri odkrivanju ozvezdij, planetov in meglic, ki jih lahko vidimo s prostim očesom, in tudi tistih, ki jih lahko opazimo samo s pomočjo najsodobnejših teleskopov.

 **DIDAKTA**

 041 308 300

 zalozba@didakta.si

 www.didakta.si



**BELOKRANJSKI
MUZEJ
METLIKA**
70 let

Kmalu bo zadišalo
po medenjakih ...

Poiščite recept na
belokranjski-muzej.si



Pustolovski park Betnava

H-1, Ljubljanska ulica 128

Preizkusite svoje sposobnosti in doživite pravo mero adrenalina na šestih različnih progah med drevesnimi krošnjami. Park tako predstavlja pravo doživetje za vso družino.

Spletna stran: www.pustolovski-park.si

Gmail: betnava@pustolovski-park.si

Telefon: +386 (0)40 181 372 (Valentina)

Učenje na daljavo v obdobju COVIDa-19: doživljanja srednješolcev v Osrednji Sloveniji



Sandra Katić, Enota za izobraževanje odraslih, Izobraževalni center Geoss

Prvi primer koronavirusne bolezni (COVID-19) smo v Sloveniji potrdili 4. 3. 2020, uradno pa je bila epidemija razglašena 12. 3. 2020. Posledica razglašene epidemije je bila tudi zapiranje vzgojno-izobraževalnih organizacij, tudi šol in dijaških domov. Šole so bile omejene na uporabo strategij učenja na daljavo, pri čemer so imele malo izkušenj. V Osrednji Sloveniji več kot 10 % dijakov ni imelo lastnega računalnika in tako je bil njihov dostop do učnih vsebin in socialnih interakcij z vrstniki omejen. Prispevek poroča o rezultatih opazovalne študije, izvedene med marcem 2020 in februarjem 2021 na populaciji dijakov iz srednjih šol v Osrednji Sloveniji. Študija se je osredotočala na doživljanje učenja na daljavo in med prvimi poroča o učinku pandemije z vidika, osredotočenega na dijake. Zbrani podatki so lahko vir za razvoj prihodnjih raziskav o kombiniranem izobraževanju.

Ključne besede: pedagogika, učenje na daljavo, COVID-19, tehnologija, dijaki, izobraževanje, srednje šole

1 Uvod

Novo koronavirusno bolezen (COVID-19), ki je prvič izbruhnila decembra 2019 na Kitajskem, so v Sloveniji potrdili 4. 3. 2020, ko je bila odkrita prva okužena oseba (Maver Vodičar in drugi 2020, 1514–1519).

Bolezen, ki jo je Svetovna zdravstvena organizacija (WHO) skupaj s Svetovno organizacijo za zdravje živali (OIE) in Organizacijo Združenih narodov za prehrano in kmetijstvo (FAO) 11. 2. 2020 poimenovala COVID-19 (Vir 6), je v manj kot dveh mesecih dosegla vse konce sveta. V času omejitvenih ukrepov zaradi COVIDa-19 spomladi 2020 v nekaterih državah članicah EU kar 32 % učencev in študentov ni imelo dostopa do interneta in digitalnih orodij (Vir 2). Nas je zanimalo, kako raziskati doživljanje omejitev zaradi epidemije z vidika mladostnikov, zlasti v zvezi z učenjem na daljavo. Le-to lahko poteka bodisi sinhrono bodisi asinhrono, pomembno pa je, da se v primeru pouka na daljavo sinhrono učenje ločuje od običajnega po tem, da sta učitelj in dijak prostorsko ločena. Številne teorije poročajo tako o enem kot o drugem načinu, oba sta bila na voljo že pred epidemijo. Za sinhrono učenje se smatra tisto, ki poteka »v živo« oz. ob istem času (po navadi v učilnicah) tako za učitelja kot dijaka, medtem ko je asinhrono tisto, ki omogoča poučevanje in učenje, ki ne potekata ob istem času (uporaba gradiv, e-pošte, spletnih platform ipd.). Raziskava, ki jo je v okviru magistrskega dela izvedla Krecenbaher Mernik (2020), je pokazala, da so učitelji predmeta tehnika in tehnologija večinoma uporabljali asinhrono obliko poučevanja na daljavo (podatkov za

učitelje drugih predmetov nimamo). Strokovna literatura, ki govori o asinhronem učenju, prihaja do zaključkov, da tovrstno učenje zahteva od uporabnika veliko samodiscipline in samomotivacije (Gorbinovs in drugi 2016, 256–262).

Epidemija je bila v Sloveniji uradno razglašena 12. 3. 2020, le dan za tem pa je oblast prevzela nova vlada pod vodstvom Janeza Janše. Ukrepi nove vlade za preprečevanje širjenja COVIDa-19 so prinesli tudi zapiranje vzgojno-izobraževalnih organizacij, med njimi srednjih šol in dijaških domov. Prvič so bili ti zaprti 16. 3. 2020 in drugič, po podaljšanih počitnicah, 8. 11. 2020. Šole so bile nenadoma primorane uporabljati strategije za učenje na daljavo z malo ali z omejenimi izkušnjami na tem področju (Vir 7). Mladostniki se v teh okoliščinah soočajo z vse večjo duševno stisko, saj strokovnjaki opozarjajo, da se povečuje število primerov depresije, tesnobe, stresa in drugih oblik negativnih stanj (dr. Dobnik Renko in drugi s. a.).

Dr. Branko Slivar, ki je predstavil rezultate raziskave Izobraževanje na daljavo v času epidemije COVID-19 v Sloveniji v izvedbi Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, pravi, da je njihova raziskava pokazala, da približno 20 % učencev deli računalnik z drugimi družinskimi člani (Vir 7). Ukrepi, ki paralizirajo izobraževanje, zmanjšujejo možnosti dijakov iz okolij s povečanim tveganjem za revščino pri sodelovanju v obšolskih dejavnostih, pri stiku z odraslimi, ki jih podpirajo tako v šoli kot v skupnosti in jim omogočajo dostop do pravosodnega sistema in služb za zaščito otrok. Ta problematika se v različnem obsegu križa z dohodkovno revščino in slabimi stanovanjskimi razmerami, kar otroke iz socialno šibkejših okolij postavlja v še bolj izpostavljen/tvegan položaj (Vir 5).

Z učenjem na daljavo so bili dijaki prisiljeni sprejeti nove strategije učenja na daljavo s pomočjo programske opreme za digitalno komunikacijo, kot so CISCO, Zoom, Skype, Jitsi, Google Hangouts in Microsoft TEAMS. Tudi v Izobraževalnem centru Geoss smo se soočili z nenadnim zapiranjem vzgojno-izobraževalnih institucij in bili primorani poiskati rešitve za naše udeležence. V tednu dni smo s pomočjo spletnih orodij, ki jih omenjamo, uspeli organizirati izobraževanja na daljavo.

V sodelovanju s transdisciplinarno raziskovalno skupino iz Univerze v Bournemouthu (VB) pod vodstvom dr. Francesca Ferrara in Univerzo v Neaplju Parthenope (IT) smo razvili vprašalnik o zaznavanju učenja na daljavo med dijaki srednjih šol na območju Osrednje Slovenije. Raziskavo smo izvedli na podlagi naših prejšnjih ugotovitev z uporabo sekundarne metode na evropskem nivoju, pri čemer smo izhajali iz naših izkušenj. Primarni cilj izvedene raziskave je bil ugotoviti, kakšne so izkušnje in doživljanje mladostnikov iz srednjih šol v Osrednji Sloveniji pri izobraževanju na daljavo. Splošni cilji so bili poročanje o analizi celotnega nabora pridobljenih podatkov, zbranih v obdobju izvajanja šole na daljavo, saj so te informacije lahko koristne za prihodnje raziskave in razprave o učnih strategijah ter kombiniranem izobraževanju.

2 Materiali in metode

2.1 Metoda

Raziskava je bila izvedena za potrebe poročanja o doživljanju učenja na daljavo pri mladostnikih iz srednjih šol v Osrednji Sloveniji v obdobju od 16. 3. 2020 do 28. 2. 2021. Vprašalnik je obsegal 27 vprašanj o doživljanju učenja na daljavo v primerjavi s sodelovanjem pri pouku v učilnicah, odnosih z vrstniki in učitelji ter stopnji tesnobe. Vprašalnik objavljamo tukaj v celoti, rezultate pa bomo prvič predstavili v tem članku.

2.2 Značilnosti udeležencev

Na vprašalnik je odgovorilo 479 mladostnikov, ki so vpisani v srednje šole v Osrednji Sloveniji. Med njimi je bilo 294 moških (M), 171 žensk (Ž) in 14 mladih, ki nimajo spolne identifikacije (NSI). Starost anketirancev je bila med 15 in 22 let, vprašalnik pa so izpolnjevali v mesecu februarju leta 2021. Široko populacijo mladostnikov smo zajeli tako, da nismo zastavili nobenega posebnega vključujočega/izključujočega kriterija, uporabljali smo vprašalnik, ki je bil dostopen preko spletne povezave in je bil ustvarjen s pomočjo spletne platforme (surveyMonkey.com), ki smo jo naslovili na vse srednje šole in dijaške domove v Osrednji Sloveniji preko njihovih e-naslovov in socialnih medijev (Facebook). Podatki, ki smo jih zbirali, so

anonimni in obravnavani skladno z etičnimi principi, predstavljenimi s strani Evropskega izobraževalnega raziskovalnega inštituta (Vir 1).

2.3 Zbiranje podatkov

Zbiranje primarnih podatkov je potekalo s pomočjo raziskovalne metode in tehnike spletnega vprašalnika za zbiranje podatkov, ki je bil posredovan na vse srednje šole v Osrednjeslovenski regiji, ki so navedene v Evidenci zavodov in programov Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (Vir 3), ter na dijaške domove, ki so prav tako navedeni v Evidenci zavodov in programov Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (Vir 4). Z vprašalnikom smo zbrali podatke o osnovnih značilnostih vzorca, torej o starosti, spolu, srednji šoli, ki jo oseba obiskuje, ter letniku. Z uporabo te raziskovalne metode smo pridobili podatke, s katerimi smo lahko odgovorili na zastavljena raziskovalna vprašanja; z velikostjo našega vzorca smo povečali zanesljivost pridobljenih podatkov in rezultatov.

Dijaki so odgovarjali na 27 vprašanj, ki so bili večinoma zaprtega (izbirnega) tipa. Pri petih vprašanjih je bil možen odprt odgovor (pri 1., 3., 13., 26. in 27. vprašanju):

1. Koliko ste stari?
2. S katerim spolom se identificirate?
3. Na kateri izobraževalni instituciji se izobražujete?
4. V katerem letniku ste?
5. Ali imate svoj računalnik?
6. Katero napravo uporabljate za učenje na daljavo/videokonferenco?
7. V katerem prostoru spremljate predavanja/videokonference?
8. Ali predavanja/videokonference vedno spremljate iz istega prostora?
9. Katero programsko opremo uporabljate za spremljanje predavanj/videokonference?
10. Koliko predavanj/videokonferenc dnevno spremljate v spletu na dan?
11. Koliko ur na dan?
12. Ali imate brate in/ali sestre?
13. Koliko bratov in/ali sester imate?
14. Ali si z njimi delite računalnik, ki ga uporabljate za učenje na daljavo/spremljanje predavanj in videokonferenc?
15. Ali med oddaljenim učenjem/spremljanjem predavanj in videokonferenc uživate prigrizke ali drugo škodljivo hrano, ki je običajno ne bi, v kolikor bi predavanja poslušali v razredu?
16. Kakšne so vaše splošne izkušnje z učenjem na daljavo v primerjavi s poukom v razredu?
17. Z učenjem na daljavo se učim (boljše/slabše/ni sprememb)?
18. Z učenjem na daljavo sem doživel/-a učenje na splošno (bolj vključujoče/manj vključujoče/brez sprememb)?

19. Z učenjem na daljavo je moja pozornost (večja/manjša kot v razredu/ni sprememb)?
20. Z učenjem na daljavo se je odnos z mojimi sošolci in sovrstniki (izboljšal/poslabšal/ni sprememb).
21. Z učenjem na daljavo je moj odnos z učitelji (boljši/slabši/ni sprememb).
22. Z učenjem na daljavo se po predavanjih počutim (manj/bolj utrujeno/ni sprememb).
23. Predavanja/videokonference na daljavo so zame (večji/manjši izziv/ni sprememb).
24. Z učenjem na daljavo se počutim (pod večjim/manjšim stresom/ni sprememb).
25. Z učenjem na daljavo se je moja tesnoba ob učenju in domačih nalogah (zmanjšala/povečala/ni sprememb).
26. Kaj vam je najbolj všeč pri učenju na daljavo?
27. Kaj vam je najmanj všeč pri učenju na daljavo?

Analiza podatkov je bila narejena po datumu, določenem za zaključek zbiranja podatkov. Odgovorov, ki so prispeli po tem datumu, pri analizi nismo upoštevali. Za analizo podatkov niso bili

uporabljeni računalniški programi za kvalitativne analize, temveč je bil kot pripomoček uporabljen računalniški program za obdelavo preglednic. Empirične podatke, pridobljene v raziskavi, smo organizirali v skupine in določili njihove deleže glede na odgovore, podane v vprašalniku. Pri vprašanih odprtega tipa, ki sta spraševali po tem, kaj jim je bilo pri izobraževanju na daljavo všeč in kaj ne, smo združili sorodne pojme in odgovore v kategorije ter določili njihove deleže.

3 Analiza podatkov in rezultati

Vprašalnik je izpolnilo 479 mladih, starih od 15 do 22 let, ki so vpisani v srednje šole v Osrednji Sloveniji. Od tega je bilo 294 M, 171 Ž in 14 NSI. Da bi ugotovili, kakšne so navade in značilnosti mladostnikov, vpisanih v srednješolske programe v času učenja na daljavo v obdobju COVIDa-19, smo jih pozvali, naj izpolnijo vprašanja v zvezi s programsko opremo, ki so jo uporabljali, prostori, iz katerih so spremljali pouk, in številom ur spremljanja virtualnih aktivnosti na dan. Opisni podatki so navedeni v tabeli 1.

Naprava, ki jo uporabljate za učenje na daljavo/videokonference?	Delež v %
Računalnik	70,3
Tablica	1,9
Pametni telefon	26,1
Druga naprava	1,7
V katerem prostoru spremljate predavanja/videokonference?	Delež v %
V moji sobi ali v kabinetu	72,7
V spalnici	10,4
V kuhinji	4,8
V dnevni sobi	8,1
Drugje	4
Ali predavanja/videokonference vedno spremljate iz istega prostora?	Delež v %
Da	70,8
Ne	29,2
Katero programsko opremo uporabljate za spremljanje predavanj/videokonferenc?	Delež v %
Zoom	55,8
Cisco	0,2
Skype	0
Microsoft Teams	41,3
Google Hangouts	0,4
Google Classroom	0
Drugo	2,3

Ali imate brate ali sestre?	Delež v %
Da	86,2
Ne	13,8
Koliko sorojencev imate?	Delež v %
0	10,7
1	47,8
2	24
3	9
4	2,1
5	0,6
6	1
Drugo	4,8
Ali z njimi delite računalnik, ki ga uporabljate za učenje na daljavo/spremljanje predavanj in videokonferenc?	Delež v %
Da	15,9
Ne	83,3
Ni odgovora	0,8
Ali med oddaljenim učenjem/spremljanjem predavanj in videokonferenc uživate prigrizke ali drugo škodljivo hrano, ki je običajno ne bi, v kolikor bi predavanja poslušali v razredu?	Delež v %
Da	45,5
Ne	54,3
Ni odgovora	0,2

Tabela 1: Navade, okolje in značilnosti 479 mladostnikov (starih od 15 do 22 let), vpisanih v srednješolske programe v Osrednji Sloveniji v času učenja na daljavo v obdobju COVIDa-19 (od marca 2020 do februarja 2021)

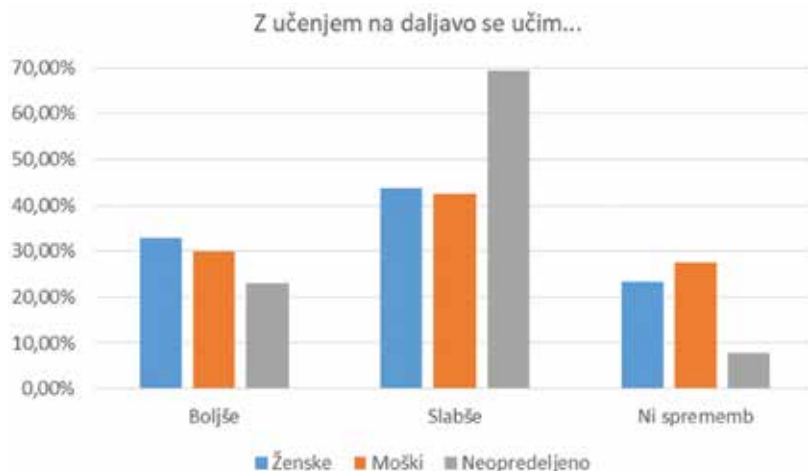
Mladostniki v srednjih šolah v Osrednji Sloveniji so poročali, da so 1–8 ur na dan sledili med 1 in 11 predavanjem/videokonferencam na teden. Rezultati v deležih v % so navedeni v tabeli 2.

Število predavanj / videokonferenc na dan	Delež v %	Št. ur spremljanja v urah (h)	Delež v %
1	1	1	2,3
2	5,6	2	7,5
3	26,5	3	15,9
4	30,9	4	27,8
5	20	5	18,8
6	8,4	6	12,5
7	4,6	7	8,5
8	1,7	8	4,8
Več kot 10	1,3	Več kot 8	1,9

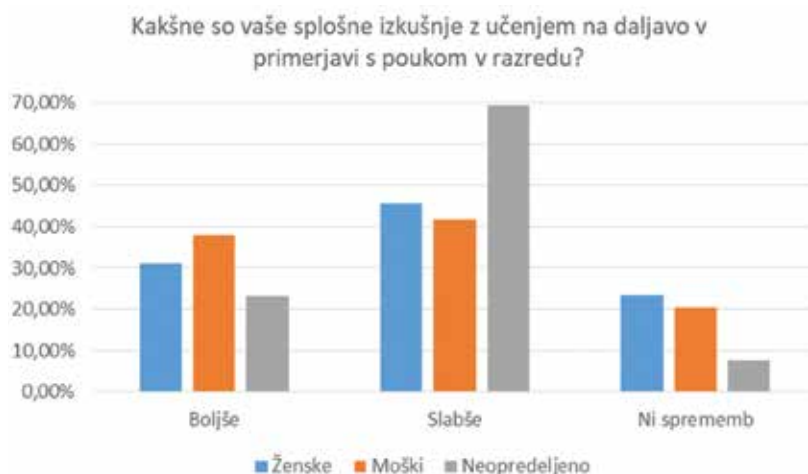
Tabela 2: Število predavanj/videokonferenc in ur, ki jim sledijo dijaki, izraženo v odstotkih

3.1 Doživljanje učenja na daljavo

Podatki o doživljanju učenja na daljavo med spoli so predstavljeni v 1. skupini grafov.



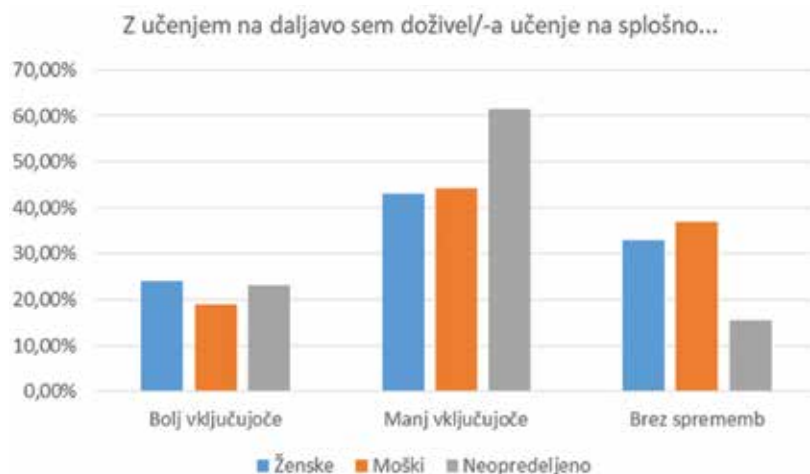
Doživljanje učenja na daljavo po spolih na podlagi: (A) splošnih izkušenj učenja na daljavo v primerjavi s standardnim sinhronim učenjem v učilnicah



Doživljanje učenja na daljavo po spolih na podlagi: ; (B) doživljanja učenja med učenjem na daljavo



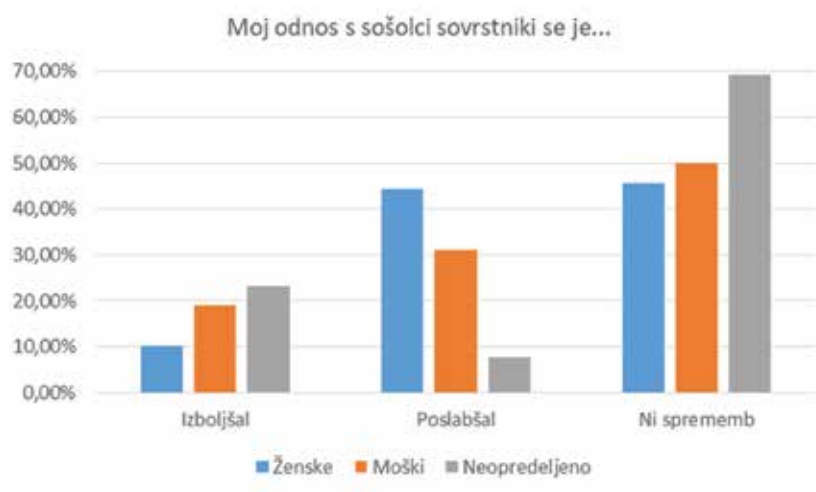
Doživljanje učenja na daljavo po spolih na podlagi: (C) splošne uče izkušnje



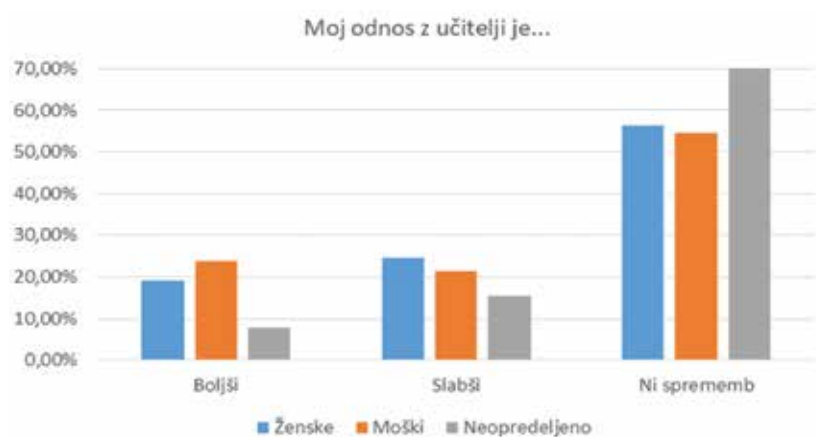
Doživljanje učenja na daljavo po spolih na podlagi: (D) ravni pozornosti

3.2 Odnos s sošolci sovrstniki in učitelji

Podatki o odnosih med sošolci sovrstniki in učitelji med učenjem na daljavo med spoli so predstavljeni v 2. skupini grafov.



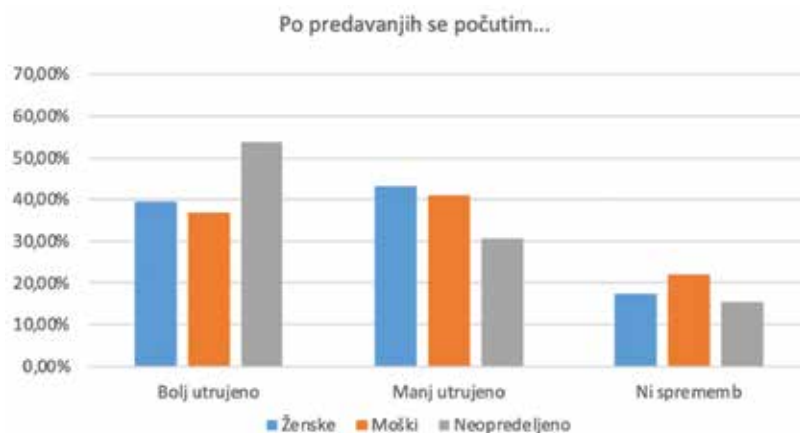
Odnosi med učenjem na daljavo med spoli na podlagi: (A) odnosov s sošolci sovrstniki



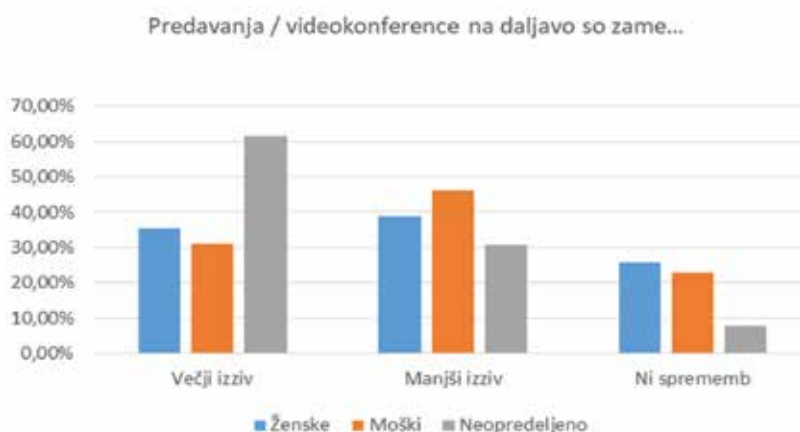
Odnosi med učenjem na daljavo med spoli na podlagi: (B) odnosov z učitelji

3.3 Stopnje stresa in tesnobe

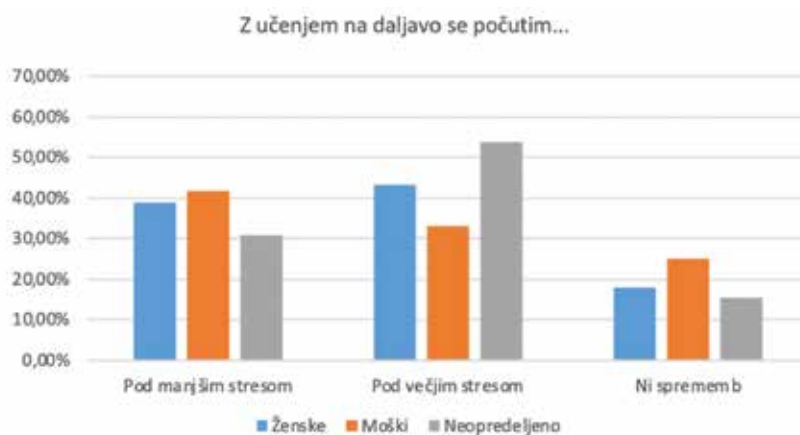
Podatki o zaznanih ravneh tesnobe in stresa so prikazani v 3. skupini grafov.



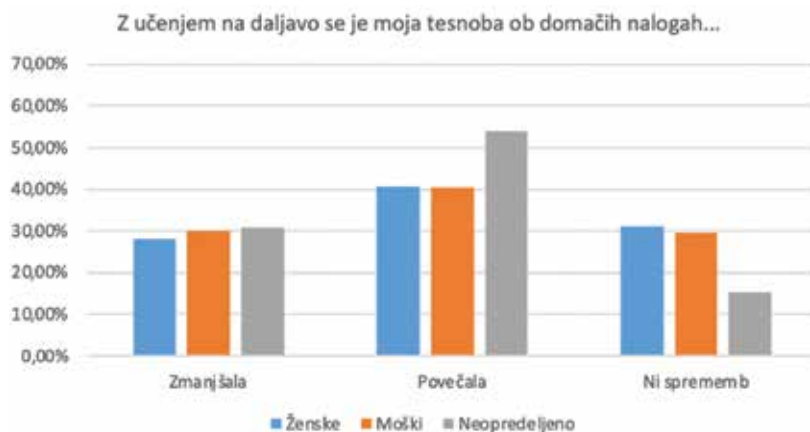
Zaznavanje tesnobe in duševnega stresa med spoli: (A) po predavanjih/videokonferencah na podlagi doživljanja utrujenosti



Zaznavanje tesnobe in duševnega stresa med spoli: (B) med predavanji/videokonferencami na podlagi doživljanja izziva



Zaznavanje tesnobe in duševnega stresa med spoli: (C) med predavanji/videokonferencami na podlagi doživljanja stresa



Zaznavanje tesnobe in duševnega stresa med spoli: (D) med domačo nalogo

4 Rezultati in razprava

Ta opazovalna študija je bila izvedena za poročanje in raziskovanje doživljanja učenja na daljavo pri mladostnikih iz srednjih šol na območju Osrednjeslovenske regije (Slovenija) med nedavno zaustavitvijo javnega življenja. Vprašalnik je obsegal 27 vprašanj o zaznavanju in uporabi učenja na daljavo. Tukaj je v celoti in prvič objavljena s predstavljenimi podatki. Raziskovalna skupina je pričela z izvajanjem ankete med decembrom 2020 in februarjem 2021, omejitve ustavitve javnega življenja pa so se začele marca 2020.

Vprašalnik je raziskal tri glavna področja pedagoškega interesa študije: (i) dožemanje učenja na daljavo, (ii) odnose s sošolci sovrstniki in učitelji ter (iii) stopnje stresa in tesnobe. Naša skupina 479 dijakov ni pokazala razlik med spoloma, kar kaže na podobna doživljanja situacij med spoli. Nadaljnje študije bi morale pripraviti orodja, prilagojena odraslim in učiteljem, ki bi omogočala ugotavljanje učinkov stereotipov in starševskega nadzora ter omejitve pri uporabi tehnologij, ki bi jih lahko doživljale različne skupine (družbene, spolne in kulturne skupine).

Študija je pokazala, da večina vprašanih, ne glede na spol, ocenjuje, da so njihove splošne izkušnje z učenjem na daljavo v primerjavi s poukom v razredu slabše (1. skupina grafov, Graf A), prav tako z učenjem na daljavo ocenjujejo, da se slabše učijo kot prej (1. skupina grafov, Graf B). Učenje na daljavo večina vprašanih ocenjuje kot manj vključujoče (1. skupina grafov, Graf C) in svojo pozornost pri tovrstnem učenju ocenjuje, da je manjša kot sicer v razredu (1. skupina grafov, Graf D).

V študiji se je izkazalo, da po večmesečnem učenju večina vprašanih opaža in govori o slabši percepciji/zaznavanju učenja na daljavo (1. skupina grafov), kljub temu, da smatramo generacijo vprašanih za digitalne nomade, digitalne domorodce ter da za to skupino velja, da v socialne interakcije s sovrstniki sicer vstopajo prek platform socialnih medijev (npr. *SnapChat*, *Discord* in *TikTok*).

Drugi del raziskave se je osredotočal na odnose vprašanih s sošolci sovrstniki in učitelji. Odnosi s socialnimi mediji so spremenili način medsebojnega povezovanja mladostnikov. Raziskave, ki so bile izvedene pred epidemijo, so kazale, da se povečuje število interakcij v družbenih medijih z vrstniki v primerjavi z manj osebnimi interakcijami (Baglari in drugi 2020, 5–10).

Kljub temu, da bi platforme socialnih medijev lahko koristile pri preprečevanju osamljenosti mladostnikov, saj omogočajo interakcijo med njimi na daljavo, obstajajo številni drugi vidiki, kot so dožemanje telesa, negativna samopodoba, strah pred t. i. fenomenom 'FOMO' in 'FOBO' in seksualizirano vedenje, ki zahtevajo nadaljnje preiskave in spremljanje s strani odraslih in mentorjev.

Raziskava, ki smo jo opravili, je pokazala, da se je le pri 10 % žensk, manj kot 20 % moških in za dobrih 20 % neopredeljenih njihov odnos z vrstniki izboljšal, medtem ko je za ostale bodisi ostal nespremenjen bodisi se je poslabšal (za nekoliko manj kot 50 % žensk, dobrih 30 % moških in 8 % neopredeljenih).

Drugi pomemben vidik, ki ga je treba upoštevati, se nanaša na odnose z učitelji. Kot je opisano v drugih raziskavah, je nova generacija zamenjala pozorno spremljanje s potrebo po interakciji. Učitelji so začeli s počasnim in previdnim uvajanjem interaktivnih vsebin v izobraževanje že pred desetletji, čas epidemije pa jih je spodbudil, da so »evolucijo« na področju izobraževanja nekoliko pospešili in pričeli s pripravljanjem vsebin, ki gredo dlje od »generacije klikanja z miško« (Duh in Krašna 2010, 77–80).

Večina vprašanih ne čuti spremembe in je njihov odnos z učitelji nespremenjen. 20–30 % ostalih ne glede na spol pa poroča bodisi o izboljšanjem bodisi poslabšanem odnosu z učitelji – v približno enakem odstotku.

Tretji del vprašalnika se je osredotočal na stopnje stresa in tesnobe, ki jih doživljajo vprašani med učenjem na daljavo.

Pridobljeni podatki so pokazali, da se večina udeležencev po predavanjih počuti manj utrujeno, razen skupina neopredeljenih po spolu, ki pa se počuti bolj utrujeno. Neopredeljeni po spolu doživljajo predavanja/videokonference kot večji izziv, manjši izziv pa so predavanja/videokonference na daljavo za ženske in moške.

V naš vprašalnik smo vključili tudi vprašanja, s pomočjo katerih smo želeli ugotoviti stopnjo tesnobe in stresa. Podatki kažejo, da se ženske pri učenju na daljavo počutijo pod večjim stresom, medtem ko moškim predstavlja učenje na daljavo manjši stres kot konvencionalno obiskovanje pouka. Tudi spolno neopredeljena skupina se ob učenju na daljavo počuti pod večjim stresom. T. i.

testna anksioznost ima lahko drastičen vpliv na posameznikove rezultate učenja in življenja (Bohanec 2016).

Tesnoba ob domačih nalogah se je pri večini vprašanih povečala. Ta odgovor se sklada z ugotovitvami, podanimi v dokumentu, kjer lahko razberemo, da je v Sloveniji (63 %) in na Portugalskem (51 %) več kot polovica anketirancev dejala, da ima večje obremenitve kot pred zaklepanjem (Vuorikari in drugi 2020, 8).

Raziskavi smo dodali še dve odprti vprašanji, ki smo ju nato razvrstili v pomenske skupine, in z njima dobili vpogled, kaj je bilo dijakom najbolj oz. najmanj všeč:

Kaj ti je najbolj všeč pri učenju na daljavo?	Delež v %
Ni zgodnjega vstajanja / lahko dlje spim.	19,6
Ni odgovora.	16,3
Ni potovanja v šolo / sem lahko doma.	14
Samostojno razporejanje časa / dela.	11,7
Nič mi ni všeč.	11,1
Več prostega časa / Več časa za učenje / ni stresa.	9,6
Je lažje / manj snovi/ lažje plonkanje.	3,8
Vse.	3,3
Bolj udobno lahko spremljam pouk (boljši stol / uravnavam glasnost, ni motenj sošolcev ipd.).	1,9
Ni socialnih stikov / nisem s sošolci, ki me zmerjajo.	0,8
Da preprečujem okužbe.	0,4
Ostalo.	7,5

Tabela 3: Kaj je bilo dijakom najbolj všeč pri učenju na daljavo, izraženo v odstotkih

Kaj ti je najmanj všeč pri učenju na daljavo?	Delež v %
Ni odgovora.	22,1
Ni stika / ni pouka v šoli, videokonference, ni fizične aktivnosti, da sem doma ipd.	14,4
Slaba organizacija s strani predavateljev, šole, nepripravljenost predavateljev, nesodelovanje sošolcev.	12,5
Vse.	8,1
Nič.	7,5
Manjša pozornost pri pouku / pomankanje motivacije, utrujenost.	6,5
Več domačih nalog.	5,9
Preveč elektronskih naprav / težave z njimi.	4,8
Strah pred slabšim znanjem.	4,4
Ni prakse.	2,9
Načini ocenjevanja.	2,5
Preveč snovi.	1,7
Ostalo.	6,7

Tabela 4: Kaj je bilo dijakom najmanj všeč pri učenju na daljavo, izraženo v odstotkih

5. Zaključek

Po izvedeni raziskavi lahko zaključimo, da pri učenju na daljavo ni bilo razlik med spoli, kar pomeni, da je bilo doživljanje učenja na daljavo pri naši skupini vprašanih sorazmerno.

Druga pomembna ugotovitev je, da se je manjšemu delu vprašanih odnos s sovrstniki sošolci poslabšal. Sicer je ta delež še vedno visok, ampak manjši v primerjavi s tistimi, ki so poročali o tem, da niso doživeli spremembe, in manjšino, ki je poročala, da se jim je odnos celo poboljšal. Kljub temu, da je število tistih, ki poročajo o poslabšanem odnosu s sošolci sovrstniki, precej visoko (slabih 50 % žensk, dobrih 30 % moških in 8 % neopredeljenih), lahko za rezultate vseeno rečemo, da ta generacija kar precej dobro kaže odpornost in sposobnost spoprijemanja s tehnologijo, sploh če upoštevamo dolžino poteka učenja na daljavo.

Tretja pomembna ugotovitev se nanaša na stopnjo tesnobe. Kljub temu, da bi lahko pričakovali zmanjšano stopnjo tesnobe, vsaj na področju obveznosti pri domačih nalogah, se to ni izkazalo. Okrog 70 % se je stopnja tesnobe ob domačih nalogah zvišala ali pa je ostala nespremenjena.

Epidemija COVIDa-19 je še vedno prisotna v našem življenju, saj se šole še naprej zapirajo vsakič, ko je nek dijak pozitiven pri testu na COVID-19. Osvetliti in oceniti je potrebno še mnoge vidike. Nadaljnja analiza bi morala podrobneje raziskati učinke starševskega nadzora glede uporabe tehnologij, zlasti z vidika stereotipnega starševskega nadzora (npr. spolne, socialne in kulturne razlike). Poleg tega priporočamo široko analizo odnosov z vrstniki, ki uporabljajo družabna omrežja, da bi raziskali, kaj je mogoče opredeliti kot zdrav odnos na socialnih medijih in kaj ne. Obstaja veliko vrst interakcij, ki se odvijajo z novimi vrstami aplikacij (npr. *SnapChat*, *Discord* in *TikTok*) in še posebej potrebujejo dodaten nadzor, da se prepreči pojava, kot so nezdrava telesna percepcija, negativen vpliv na samopodobo posameznika, čustvene manipulacije in seksualizirano vedenje.

Nadaljnje raziskave bi morale poročati tudi o podrobnostih glede stopnje tesnobe med asinhronim poučevanjem in o tem, kako povečati kakovost izkušenj dijakov v ekstremnih razmerah, kot je bilo zapiranje šol. Široko polje za nadaljnje raziskave je tudi področje večopravilnosti. Raziskati je potrebno učinke večopravilnosti pri mlajši generaciji in kako je mogoče ta pojav uporabiti kot pedagoško orodje.

Naša raziskava je obravnavala doživljanje učenja na daljavo pri populaciji dijakov iz srednjih šol v Osrednji Sloveniji med marcem 2020 in februarjem 2021. Osredotočili smo se na tri glavne vidike: učenje, odnosi in tesnoba. Učenje na daljavo ima številne sla-

bosti, med katerimi je pomanjkanje stikov v živo, kar je pomemben vidik pri socializaciji, zlasti v zvezi z očitnim pomanjkanjem vključujočih dejavnosti (kot so praktično usposabljanje z delom, strokovne ekskurzije, delo v specializiranih učilnicah in v laboratorijih ipd.). Nihče nima izkušenj s spoprijemanjem z okoliščinami v času COVIDa-19, a kljub temu je naša odgovornost, da nudimo podporo mladostnikom, ki preživljajo težke čase in nimajo ne sredstev ne možnosti, da bi brezizhodno situacijo omilili. Odrasli moramo biti odzivni in služiti v prvi vrsti kot zgled mlajšim generacijam, ki se morajo prvič spoprijemati s samoorganizacijo lastnih učnih izkušenj.

Nekaj odprtih odgovorov, ki pričajo o doživljanju izobraževanja na daljavo, želimo deliti tudi tukaj:

Kaj ti je pri izobraževanju na daljavo najbolj všeč?

»Nič, ker sem zaradi tega padel letnik, pred tem pa sem imel dobre ocene. Zdi se mi, da tako učenje ni za nas najstnike, ker mi rabimo vrstnike in lažje je špricati Zoom kot šolo. V šolo si prisiljen hoditi zaradi staršev in se celo kaj naučiš, ko poslušаш predavanja. Doma se le delaš, da si na Zoom-u, ampak dejansko spiš poleg računalnika ali pa delaš druge stvari.«

Moški, 17 let

Moji sošolci znajo le dnevnikke za prakso pisati, kako naj bi oni sploh dobili poklic?! Sploh, če so doma iz bloka – ne morejo nikjer nič delati, če ni prakse.«

Moški, 17 let

»Da se mi ni treba ukvarjati z agresivnim vedenjem sošolcev, nimajo priložnosti, da bi grozili, težili, se norčevali ... Všeč mi je tudi to, da so pavze med odmori malo daljše, ker večinoma videokonference trajajo 40 min in se lahko miselno bolj spočijem med urami. Všeč mi je tudi, da mi med odmori ni treba hoditi po stopnicah med različnimi nadstropji npr. iz 6. nadstropja v pritličje in naslednjo uro v 5. nadstropje. Všeč mi je tudi, da mi ni treba hoditi ven iz šole med odmori, ko grem na cigareto. Všeč mi je tudi to, da grem lahko na wc, kadar imam to potrebo in ni treba čakati na konec ure. Všeč mi je tudi to, da pri veliko profesorjih lahko predavanja poslušam nemo-teno in po predavanju dobimo zapiske z ure, ki smo jo obdelali. Všeč mi je tudi to, da se mi ni potrebno zbujati vsak dan ob 5.00, da pridem pravočasno do začetka pouka. Zdaj, ko je pouk na daljavo, sem se lahko zbujal prb. 30 min pred začetkom pouka.«

Moški, 18 let

»Glasnost je prilagodljiva, domače naloge so bolj pregledne, učno snov si lahko zapisuješ v Word dokument, kar naredi vse bolj pregledno za učenje. Zbudim se lahko pet minut pred poukom, med poukom lahko jem, sem v pižami in sedim za računalnikom, kakor želim.«

Moški, 17 let

»Všeč mi je, da lahko delam šolo v udobju svojega doma in se ne vozim vsak dan več kot eno uro; in profesorji, ki so se zelo dobro znašli v teh časih z najrazličnejšo programsko opremo.«

Moški, 18 let

»Dlje spim, manj sem utrujena, manjše strese doživljam, več časa imam zase in druge obveznosti ...«

Ženska, 20 let

Kaj ti pri izobraževanju na daljavo ni všeč?

»Cele dneve preživim sama za računalnikom in nimam koncentracije ali motivacije.«

Ženska, 16 let

»Da se težko fokusiram na uro, me doma med urami motijo, ni nobenega stika s sošolci/-kami itd.«

Moški, 16 let

»Da je razlaga o učni snovi veliko slabša in pri tem moje znanje veliko slabše. Poleg tega manjka družba, ki jo vsi normalni ljudje potrebujemo!«

Moški, 20 let

»Nimam stika s profesorjem in vrstniki, težje razumem snov, ker nimam koncentracije, težje vstajam, kot sem med šolo, ves dan sem zaprta v sobi in delam za šolo.«

Ženska, 16 let

»Manjka stik z ljudmi, izredno se je zmanjšala komunikacija med sošolci in nasploh so se naši odnosi poslabšali. Tudi onemogočanje uporabe profesionalne opreme, ki jo imamo na razpolago v šoli, in ko nisem imel možnosti opravljati praktičnega usposabljanja pri delodajalcu, me je zelo prizadelo.«

Moški, 18 let

Obstaja več omejitev naše raziskave. Prva je pomanjkanje hipoteze, ki bi vodila do močne statistične analize. Pomanjkanje hipoteze je bilo posledica pomanjkanja informacij o trenutnem poteku učenja na daljavo v Osrednjeslovenski regiji ter o strategijah dijakov pri spoprijemanju z učenjem na daljavo.

Druga omejitev je pomanjkanje informacij in razumevanja o strategijah poučevanja na daljavo, ki jih uporabljajo učitelji v Osrednjeslovenski regiji. Zavod za šolstvo je v mesecu januarju 2021 objavil *Analizo izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji*, ki ugotavlja tudi prevladujoče poglede in prakse izobraževanja na daljavo slovenskih učiteljic in učiteljev na različnih nivojih izobraževanja v času prvega vala epidemije COVIDa-19 ter njihovo doživljanje sodelovanja v šolskih kolektivih (Rupnik Vec in drugi 2020). Priporočljivo je, da se te ugotovitve združijo z doživljanjem dijakov v odnosu do učenja in da se ustvari vzporedna zbirka podatkov o strategijah poučevanja na daljavo med zaprtjem šol.

Literatura in viri

- Baglari, H., Kumar Sharma, M., Marimuthu, P. in Suma, N. (2020): Pattern of social media use among youth: implication for social media literacy. *Ment Health Addict Res.* VL. 5: str. 5–10. Dostopno na DOI: 10.15761/MHAR.1000189, 1. 6. 2021.
- Bohanec, M. (2020): Testna anksioznost in akademska uspešnost. *Panika. Revija društev študentov psihologije Slovenije*, let. 24. Dostopno na <http://revijapanika.si/2020/04/28/testna-anksioznost-in-akademska-uspesnost/>, 1. 6. 2021.
- Dr. Dobnik Renko, B., dr. Janjušević, P., dr. Kreft Hausmeister, I., Lampret, M., dr. Mikuž, A., Mlinarič, A. in Pristovnik, T. (s. a.): *Dusevno zdravje otrok in mladostnikov v času epidemije covid-19, Gradivo za vzgojno-izobraževalne ustanove v času postopnega odpiranja vrtcev in šol*. Ljubljana: Zbornica kliničnih psihologov Slovenije, Sekcija za otroško in mladinsko klinično psihologijo. Dostopno na http://klinicna-psihologija.si/wp-content/uploads/2020/05/ZKP_Dusevno_zdravje_otrok.pdf, 1. 6. 2021.
- Duh, M. in Krašna, M. (2010): *Interactive e-learning materials: How to prepare and use it properly?*, MIPRO 2010, Computer in Education: 33rd International Convention. May 24–28 2010, str. 77–80. Opatija, Croatia: Institute of Electrical and Electronics Engineers. Dostopno na Download citation of Interactive e-learning materials: How to prepare and use it properly? (researchgate.net), 3. 6. 2021.
- Gorbunovs, A., Kapenieks, A. in Cakula, S. (2016): Self-discipline as a Key Indicator to Improve Learning Outcomes in e-learning Environment, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. October 2016, VL. 231 (5): str. 256–262. Dostopno na <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816312113>, 1. 6. 2021.
- Krecenbaher Mernik, K. (2020): *Poučevanje tehnike in tehnologije na daljavo*. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko, UM – magistrsko delo. Dostopno na: <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=78017>, 1. 6. 2021.
- Maver Vodičar, P., Oštrbenk Valenčak, A., Zupan, B., Avšič Županc, T., Kurdija, S., Korva, M., Petrovec, M., Demšar, J., Knap, N., Štrumbelj, E., Vehovar, V. in Poljak, M. (2020): Low prevalence of active COVID-19 in Slovenia: a nationwide population study of a probability-based sample. *Clinical Microbiology and Infections*, November 2020, Published online July 18 2020, VL: 26 (št. 11), str. 1514–1519. Dostopno na <https://doi.org/10.1016/j.cmi.2020.07.013>, 1. 6. 2021.
- Rupnik Vec, T., Slivar, B., Zupanc Grom, R., Deutsch, T., Ivanuš-Grmek, M., Mithans, M., Kregar, S., Holcar Brunauer, A., Preskar, S., Bevc, V., Logaj, V., Musek Lešnik, K. (2020): *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Ljubljana. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-X3BSQ9IN/d1f7defb-e0fa-4ad5-a9c5-975068de1020/PDF>, 1. 6. 2021.
- Vuorikari, R., Velicu, A., Chaudron, S., Cachia, R., Di Gioia, R. (2020): How families handled emergency remote schooling during the Covid-19 lockdown in spring 2020. Summary of key findings from families with children in 11 European countries. *JRC Science for policy report*, str. 8. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostopno na doi:10.2760/31977 in JRC Publications Repository - How families handled emergency remote schooling during the Covid-19 lockdown in spring 2020 (europa.eu), 3. 6. 2021.
- Vir 1: EERA Educational European Research Association (2011): *Ethical Guidelines for Educational Research*. London: BERA Better Educational Research Association. Dostopno na <https://eera-eecr.de/about-eera/ethical-guidelines/> in <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf>, 1. 6. 2021.
- Vir 2: Evropski parlament (2021): *Poročilo o oblikovanju politike na področju digitalnega izobraževanja*. Dostopno na https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2021-0042_SL.html#_ftnref19, 3. 6. 2021.
- Vir 3: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (2021): *Evidenca zavodov in programov*. Dostopno na <https://paka3.mss.edus.si/registriweb/Seznam2.aspx?Seznam=3010>, 1. 6. 2021.
- Vir 4: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (2021): *Evidenca zavodov in programov*. Dostopno na <https://paka3.mss.edus.si/registriweb/Seznam2.aspx?Seznam=3020>, 1. 6. 2021.
- Vir 5: OECD Better policies for better lives (2020): *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19). Combatting COVID-19's effect on children*. Dostopno na <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/combating-covid-19-s-effect-on-children-2elf3b2ff/>, 1. 6. 2021.
- Vir 6: World Health Organization. (s.a.): *Naming the coronavirus disease (COVID-19) and the virus that causes it*. Dostopno na [https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it), 1. 6. 2021.
- Vir 7: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2020): *Analiza izobraževanja na daljavo v času epidemije Covid-19 v Sloveniji*. Dostopno na <https://www.zrss.si/objava/izobrazevanje-na-daljavo-v-casu-epidemije-covid-19-v-sloveniji>, 1. 6. 2021.

2MANY
4granny

**POMAGAJMO
SKUPAJ**

POŠLJI **CLOVEK1**
ALI **CLOVEK5**
NA **1919**



DAROVANJE OMOGOČAJO TELEKOM SLOVENIJE, A1, TELEMACH, T-2 IN BOB.

Družina 2many4granny na poti, dolgi 15.000 km, po pet državah Afrike s petimi otroki to jesen ni pozabila na razsežnosti revščine v Bocvani.

Pogosto smo dobrodelni doma, a tokrat želimo nekaj dobrega narediti tudi dlje. Povezali smo se s Slovensko Karitas in vzpostavili kontakt s sestro Fani Žnidaršič v mestu Serowe s 60.000 prebivalci v Bocvani, kjer mnogi otroci nimajo strehe nad glavo, niti prostora, kamor bi družine lahko spravile svoje skromno premoženje. Ni res, da nam ne more uspeti! Naredili bomo vse, da skupaj zberemo dovoj sredstev za izgradnjo zavetišča in polepšamo vsakdan mnogim. Še več, s podjetji zbiramo tudi materialne donacije - plenice, vložke, pripomočke za prvo pomoč, pripomočke za šolo in volno.

Vzemi telefon, odpri SMS in pošlji sporočilo **CLOVEK1** ali **CLOVEK5** na številko **1919** in transparentno, prek Karitas, prispevaj k humanitarni akciji **2many4granny za zavetišče v Afriki**.

En evro manj zate, je milijon zanje!

SLEDITE NAM:



Pravica do vegetarijanskih/veganskih obrokov v osnovni šoli



mag. Domen Petelin, univ. dipl. pravnik



V stalnem tematskem sklopu Šolstvo in pravo vam avtor mag. Domen Petelin s svojimi prispevki poskuša odgovoriti na številna odprta vprašanja s področja šolskega prava. Glede zelenih vsebin prihodnjih prispevkov ali dilem glede vsakokratnega aktualnega prispevka se na avtorja lahko obrnete preko elektronskega naslova petelin.domen@gmail.com.

Sistem šolske prehrane v Sloveniji je zagotovo eno od področij, ki nam ga zavidajo številne države, še posebno na predšolski in osnovnošolski ravni vzgoje in izobraževanja, ter zagotovo ena skrb manj za vse starše, saj je prehrana ne samo organizirana in jim ni treba pripravljati obrokov za čas pouka, ampak je tudi raznovrstna in kakovostna ter temelji na načelih zdrave in uravnotežene prehrane.

Skrb za ustrezno šolsko prehrano otrok in mladostnikov ima pri nas dolgo tradicijo. Za to, da se je v Sloveniji razvil organiziran sistem šolske prehrane, so zaslužne predvsem učiteljice gospodinjstva. Te so v začetku 50. let v šolskih okoljih izvajale številne aktivnosti, ki so privedle do nastanka tako imenovanih mlečnih šolskih kuhinj. V njih so najprej pripravljali malice predvsem za socialno šibkejšje in slabotnejše učence. Za malico so učenci dobili skodelico toplega mleka, kos kruha, namazanega z margarino ali s koščkom sira. Mleko je bilo vedno sladkano. Šolske mlečne kuhinje so se s časoma spreminjale, tako da so v 70. letih poleg malice za vse učence začeli ponujati tudi kosilo.¹

Šolska prehrana lahko obsega **zajtrk, malico, kosilo in popoldansko malico**. Osnovna šola mora obvezno organizirati le malico, kot dodatno ponudbo lahko organizira tudi zajtrk, kosilo in popoldansko malico. Ne glede na navedeno v večini slovenskih osnovnih šol organizirajo in nudijo tudi kosila in popoldanske malice, v nekaterih tudi zajtrke.

Kar nekaj otrok je občutljivih za določena živila (npr. mleko, jajca, oreščke itd.) in starši obveščajo šole o tem in jih prosijo za prilagoditev šolskih obrokov, da se pripravijo brez živil, na katere je otrok občutljiv. Šole, če se le da, poskušajo slediti prošnjam staršev. Tovrstne dietne obroke organizira šola v okviru dodatne ponudbe, v skladu s svojimi zmožnostmi.

Šola lahko organizira tudi druge oblike šolske prehrane v okviru možnosti in v dogovoru s starši, tako da se učencu zagotovi prehrana v okviru cene prehrane in količine obroka. Med druge oblike šolske prehrane sodijo tudi **vegetarijanski/veganski** obroki, ki jih

starši sicer lahko uveljavljajo za svoje otroke, vendar njihovim zahtevam šola ni dolžna slediti in ugoditi. Šola pri upoštevanju želja staršev po pripravi vegetarijanskih/veganskih obrokov omejujejo kadrovski, organizacijski in finančni pogoji dela, kot so določeni s predpisi. Poleg tega je vegetarijanstvo/veganstvo življenjski slog ali izbira, ne osebna okoliščina.²

Varuh človekovih pravic je nekajkrat obravnaval problem zagotavljanja ustrezne vegetarijanske prehrane v šolah. Starši so izhajali iz prepričanja, da gre za pravico otroka, šole pa so se spraševale, kje so meje upoštevanja želja staršev, kadar izvirajo iz njihovih prepričanj in vrednot, ter do kod dodatno finančno obremeniti šolo.

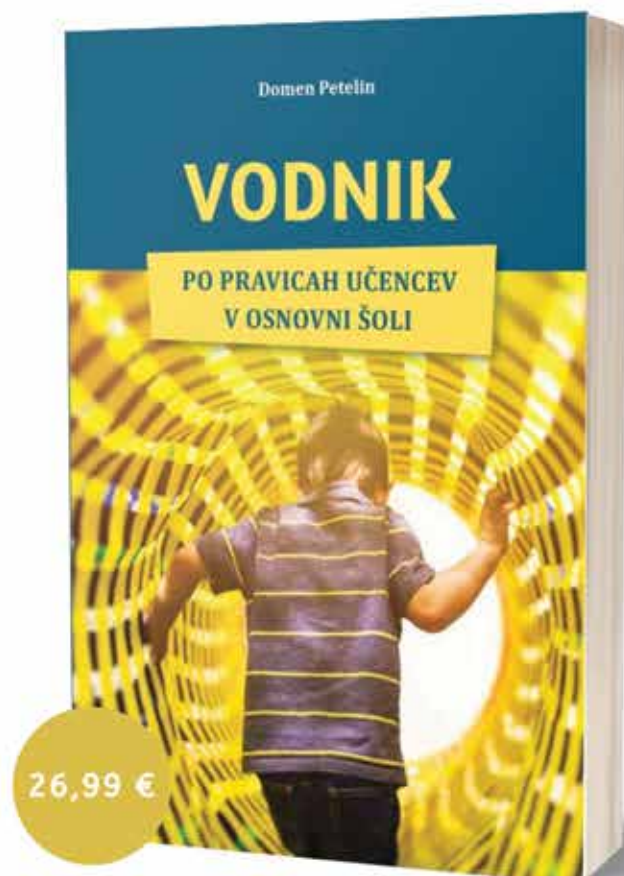
Varuh človekovih pravic je v svojem mnenju Zagotavljanje vegetarijanske prehrane v šolah, z dne 12. 7. 2017, podal stališče, da »način oziroma vrsta prehrane ni človekova pravica, ki bi jo bilo mogoče uveljavljati tudi po sodni poti, temveč njegova prosta izbira, ki jo morajo vsi drugi spoštovati tako, da ga ne prisiljujejo v nekaj, kar osebno zavrača. Ni pa dolžnost javnih zavodov in drugih družbenih subjektov zagotavljati posebne prehrane posameznikom glede na njihove želje, prepričanje in podobne osebne okoliščine. Njihova dolžnost je omejena na spoštovanje posameznikovih odločitev in njegove pravice do izbire in do drugačnosti. Šele v primeru, da bi zaposleni v šoli vztrajali in silili otroka, da poje tudi hrano mesnega izvora, bi takšno ravnanje ocenili za kršitev človekovih pravic. Če se to ne dogaja, pa ni podlage za ugotovitev, da gre za kršenje pravic. Kljub povedanemu pa ob obiskih vzgojno-izobraževalnih institucij priporočimo vodstvu, da pri pripravi jedilnikov upošteva želje staršev, če je le mogoče. Če se le da, naj šola v duhu dobrega sodelovanja s starši ter spoštovanja pravice do izbire posameznika obroke hrane za učence vegetarijance ustrezno prilagodi«.

Povzeto iz Vodnika po pravicah učencev v osnovni šoli avtorja Domna Petelina, ki sta mu pri zapisu vsebine tega poglavja pomagali »soavtorici« Nikolina Pečenko in Tamara Radič.

¹ Organizirana prehrana otrok in mladostnikov v Sloveniji, Irena Simčič, Zavod RS za šolstvo – interno gradivo, 2021.

² Iz intervjuja z Miho Lobnikom, zagovornikom načela enakosti, objavljenem v časopisu Delo, novinarki Barbare Hočevar, z naslovom Ljudje se pogosto čutijo prikrajšane, a vsaka krivica ni diskriminacija, z dne 26. 10. 2019.

VODNIK PO PRAVICAH UČENCEV V OSNOVNI ŠOLI



Avtor: Domen Petelin
250 strani, 200x140 mm

Vodnik je rezultat avtorjevega dolgoletnega raziskovanja šolskega prostora v luči šolskega prava. Vsebina je zbrana na enem mestu in razumljiva tudi laikom, zato je primeren tako za pedagoške delavce kot tudi za starše.

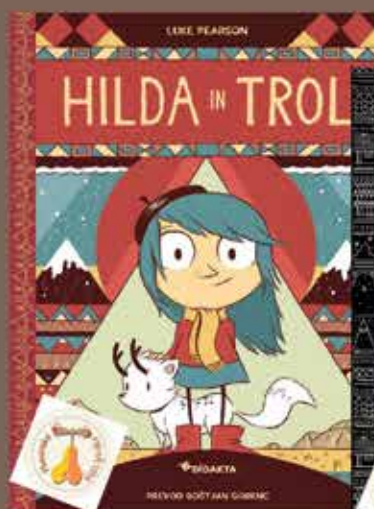
V vodniku so zajeta glavna in bistvena področja, ki nikdar do sedaj niso bila zbrana na enem mestu. Pravno, a na razumljiv in berljiv način, so pojasnjene ključne pravne norme, ki urejajo pravice in obveznosti učencev v (osnovno)šolskem sistemu, opisane so dejanske težave in dileme uporabnikov tega sistema v osnovnošolski praksi ter predstavljeni vsi pomembni konceptualni in strokovni dokumenti, na katerih temelji slovensko šolstvo.

Poleg veljavne pozitivno-pravne ureditve so v vsebino dela vključena številna aktualna mnenja in stališča Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, Inšpektorata RS za šolstvo in šport, Varuha človekovih pravic, Informacijskega pooblaščenca in kar nekaj ključnih sodnih odločitev, ki determinirajo področje vzgoje in izobraževanja pri nas.

☎ 041 308 300 ✉ zalozba@didakta.si 🖱 www.didakta.si

NOVE ZLATE HRUŠKE ZALOŽBE DIDAKTA

Založba Didakta je bogatejša za pet Zlatih hrušk*: ASTRONOMIJA ZA RADOVEDNE (knjiga je prejela tudi nagrado za najboljšo otroško knjigo v Italiji), KAKO STA BIBI IN GUSTI PREZVIJAČILA HRIB, HILDA IN POLNOČNI VELIKAN (knjiga je prejela tudi nominacijo ZLATIREPEC za najboljši strip), HILDA IN TROL, Calvin in Hobbes: POBLAZNELI MORILSKI PRAGOZDNI MAČEK.



*Zlata hruška je znak kakovosti otroških in mladinskih knjig. Po mnenju uredniškega odbora, ki vsako leto pripravlja Priročnik za branje kakovostnih mladinskih knjig, se tiste knjige, ki po vsebini in izvedbi izstopajo, uvrstijo med odlične izdaje leta in pridobijo pravico do znaka Zlata hruška.

 **DIDAKTA** ☎ 041 308 300 ✉ zalozba@didakta.si 🖱 www.didakta.si



Revija Didakta, št. 215
november, december 2021

Za založbo
Rudi Zaman

Urednik
dr. Martin Uranič

Uredniški odbor
dr. Natalija Komljanc,
dr. Justina Erčulj,
dr. Robi Kroflič,
dr. Kristijan Musek Lešnik

Časopisni svet
mag. Domen Petelin,
Rudi Zaman,
Metka Zorec

Jezikovni pregled
dr. Martin Uranič

Fotografije
avtorice in avtorji člankov,
foto dokumentacija uredništva

Slika na naslovnici
Pieter Bruegel starejši,
Otroške igre (1560)

Oblikovanje
Grga Jokić

Tisk
Tiskano v EU.

Naslov uredništva
Revija Didakta,
Železniška ulica 5,
4248 Lesce
tel.: 04 53 20 209
faks: 04 53 20 211
e-pošta: revija@didakta.si
www.didakta.si
Naročnino prosimo poravnajte
na račun št. 02 068-0016734826

Letna naročnina na revijo *Didakta*
znaša 89,99 EUR za 5 dvojnih števil.
Posamezna dvojna številka stane
18,99 EUR.

Revija *Didakta* sofinancira Javna
agencija za raziskovalno dejavnost
Republike Slovenije.

Navodila avtoricam in avtorjem

Članki za objavo v reviji *Didakta* naj praviloma obsegajo okrog 16.500 znakov s presledki ali okrog 2.500 besed. Krajše ali daljše članke bo uredništvo vzelo v presojo. Prispevke pošljite po elektronski pošti na naslov revija@didakta.si.

Zaželeno je, da besedilu priložite ustrezno slikovno gradivo: slike, fotografije, risbe in podobno. Elektronske fotografije ali skeni fotografij morajo biti ustrezne kakovosti (10 cm, 300 dpi). Po potrebi slikovno gradivo opremite s podnapisi. Avtorica ali avtor mora sam poskrbeti za **upoštevanje avtorskih pravic** oziroma pridobiti ustrezno dovoljenje za enkratno objavo slikovnega gradiva v reviji *Didakta* pri nosilcih avtorskih pravic. Prav tako je avtorica ali avtor sam dolžan poskrbeti za spoštovanje zasebnosti pri morebitnih prizadetih osebah objavljenih na fotografijah. Podatki o avtorici ali avtorju naj vsebujejo naslednje elemente: ime in priimek, morebitni akademski naziv in položaj, naslov ustanove, domači naslov, telefonsko številko in elektronski naslov.

Članek mora imeti kratek poveden naslov in morebitni podnaslov. Članek naj ima povzetek v obsegu okrog 100 besed in seznam petih ključnih pojmov, če gre za raziskovalni oziroma znanstveni članek. Pri pisanju upoštevajte strokovna (in znanstvena) načela pisanja. Članek naj bo smiselno razdeljen na poglavja z ustreznimi podnaslovi.

V kolikor ste pri pisanju članka uporabili literaturo ali vire, naj bodo le ti navedeni na koncu članka v abecednem vrstnem redu v naslednji obliki:

Članek v reviji

Vovk Korže, A. (2014): Slovenija - učna regija za izkustveno izobraževanje. *Vzgoja in izobraževanje*, let. 45 (št. 1/2): str. 106-112.

Članek v zborniku

Rus, V. (2004): Izobraževanje kot privatna in javna dobrina. V: Macura Dušan (ur.), Babšek Jana (ur.) *Kakšna bo šola prihodnosti?*, str. 71-77. Radovljica: Didakta.

Zbornik

Enever, J. (ur.), Moon, J. (ur.) in Raman, U. (ur.) (2009): *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading: Garnet Education.

Knjiga

Globovnik, N. (2010): *Vloga človeških virov za razvoj ekološkega kmetijstva v Podravske regije*. Maribor: Filozofska fakulteta, UM - magistrsko delo.

Elektronski vir z avtorjem ali urednikom

Lipovec Oštir, A. (2010): Organizacija in okoliščine izvajanja zgodnjega učenja tujih jezikov na osnovnih šolah. V: Lipovec Oštir, A. (ur.) in Saša, J. (ur.): *Pot v večjezičnost - zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*, str. 16-30. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS. Dostopno na <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>, 31. 7. 2014.

Elektronski vir brez avtorja ali urednika

Vir 1: Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije (2013): *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014-2018*. Dostopno na http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Zakonodaja/2013/Resolucija_sprejeto_besedilo_15.7.2013_.pdf, 10. 5. 2014.

Uporabljen literaturo naj bo v članku navedena na naslednji način:

Članek, monografija, vir: (Globovnik 2010)

Posamezen del članka, monografije ali vira: (Globovnik 2010, 132-139)

Dva deli istega avtorja objavljena istega leta: (Globovnik 2010a; Globovnik 2010b)

Dva avtorja istega dela: (Horvatin in Matoh 2011)

Večje število avtorjev/urednikov istega dela: (Enever in drugi 2009)

Elektronski vir brez avtorja/urednika: (Vir 1)

Že objavljenih prispevkov ali prispevkov, ki so v postopku presoje pri drugi reviji, ne sprejemamo v objavo. Pridržujemo si pravico do manjših sprememb.

Naročite se na revijo Didakta

Naročila sprejemamo po telefonu (04) 53 20 210, preko elektronske pošte zaloza@didakta.si ali preko običajne pošte, ki jo lahko pošljete na naslov založbe Didakta d.o.o., Železniška ulica 5, 4248 Lesce.

Ob naročilu preko elektronske ali klasične pošte naročilu dodajte tudi svoje podatke, kot so ime ustanove/ime in priimek naročnika, naslov, pošta, e-pošta, telefon in SI/davčna številka. Letna naročnina na revijo *Didakta* znaša 89,99 EUR za 5 dvojnih števil. Posamezna dvojna številka stane 18,99 EUR.

Naročnina se obnavlja in velja do pisnega preklica.

NOVOSTI IN USPEŠNICE ZALOŽBE DIDAKTA

NOVA KNJIGA IZ ZBIRKE BIBI IN GUSTI



17,99 €

NOVE DOGODIVŠČINE VILME IN VILIJA!



19,99 €/izv

NAROČITE SI NOV KATALOG ZALOŽBE DIDAKTA: WWW.DIDAKTA.SI/KATALOG



12,99 €/izv

ŽELVA ŽELJKA ČRIČEK APOLON



MALA ENCIKLOPEDIJA ZGODOVINE SVETA



24,99 €/izv

SIJAJ, SONČECE (ZGOŠČENKA)



18. priljubljenih
slovenskih ljudskih pesmi

14,99 €/izv

SPOŠTOVANJE, ZAUPANJE IN LJUBEZEN



24,99 €/izv

KOMPETENTNI OTROK



KNJIGA O MOJIH ČUSTVIH



19,99 €



2011-2020



e.Modra.si 080 23 45 info@modra.si

Varčevanje

Urejanje varčevanja

Obvestila

Dokumenti

Poročila



Blizu se rok za oddajo davčne napovedi. Z enkratnim vplačilom si lahko zmanjšate davčno osnovo in hkrati privarčujete.

Prihrani

Lep pozdrav, Miha

Trenutno varčujete v skladih:
Modri krovni pokojninski sklad in
Krovni pokojninski sklad javnih uslužbencev.

Zadnje leto

5.400,00 €

Privarčevana sredstva
Skupna vrednost sredstev
v vaših skladih.

Jun 2017

Jun 2018

3.780,00 €

Vplačila delodajalca
Skupna vrednost sredstev, ki
ste jih vplačali delodajalec



1.620,00 €

Individualna vplačila
Skupna vrednost sredstev, ki
ste jih vplačali sami



211,86 €

Predvidena višina rente
Renta je mesečno izplačilo
prihrankov po upokojitvi

Preverite svoje prihranke za pokojnino.



Hiter dostop do **stanja** vaših prihrankov.



Nazoren **prikaz** vseh vplačil.



Zbrane vse potrebne **informacije** in dokumenti.



Enostavno urejanje sprememb:

- določite upravičence za primer smrti,
- zamenjajte podsklad,
- začnete individualno varčevati in prihranite pri dohodnini.



Vstop v e.Modra.si

MODRA
let

Še ne uporabljate e.Modra.si?

V brskalnik vpišite **e.Modra.si**.

Registracijo lahko opravite z **digitalnim potrdilom** ali na e.Modra.si zahtevate **prvo identifikacijsko kodo**.

Kodo boste nato prejeli **po pošti** in z njo vstopili v e.Modra.si.

www.modra.si info@modra.si 080 23 45